



Sibelius-Akatemia
DocMus-yksikkö

Studia Musica 25

„ Ava Numminen, 2005

Taitto ja kannen suunnittelu: Sampo Tiensuu
Kannen piirros: Roosa 14.10.1999

Painopaikka: Hakapaino, Helsinki 2005

ISBN 952-5531-16-3 (nid.)
ISBN 952-5531-17-1 (pdf)
ISSN 0788-3757

AVA NUMMINEN

**LAULUTAIDOTTOMASTA
KEHITTYVÄKSI LAULAJAKSI**

**TUTKIMUS AIKUISEN
LAULUTAIDON LUKOISTA
JA NIIDEN AUKAISEMISESTA**

**STUDIA MUSICA 25
SIBELIUS-AKATEMIA**

Tiivistelmä

Ava Numminen 2005: Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. DocMus-yksikkö. Studia Musica 25.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää laulutaidottomuutta ilmiönä ja tarkastella aikuisen laulamaan oppimista. Laulutaidottomuudella tarkoitetaan kyvyttömyyttä laulaa nuotilleen. Ilmiötä tarkastellaan mahdollisimman holistisesti neljästä eri näkökulmasta: 1. laulaminen ja laulutaito kulttuurisena ilmiönä, 2. laulaminen subjektiivisena kokemuksena, 3. laulamisen yhteydessä olevat kognitiiviset prosessit sekä 4. laulaminen fysiologisena ilmiönä. Tutkimuksen viitekehyksen muodostaa kulttuuripsykologinen lähestymistapa.

Kyseessä on toimintatutkimus, joka toteutettiin Lauletaan-projektina. Tutkija toimi opettajana projektissa. Projektiin osallistui kymmenen vuosina 1945–1979 syntynyttä aikuista. Kaikki osallistujat oli leimattu laulutaidottomiksi, heillä oli ollut kielteisiä laulamiskokemuksia ja he jännittivät laulamista. Viidellä osallistujalla oli suuria ja kolmella melko suuria ongelmia sekä sävelkorkeuksien tuottamisessa äänielimistön toiminnan tasolla että niiden erottelemisessa kognitiivisen prosessoinnin tasolla. Ääniala oli lähtötilanteessa useimmilla kapea ja kattoi lähinnä vain puheäänialan. Osallistujat saivat puolentoista vuoden ajan sekä ryhmä- että yksityisopetusta. Ryhmätunneille osallistuttiin enimmillään 50 tuntia ja vähimmillään 28 tuntia ja yksityistunneille enimmillään 12 tuntia ja vähimmillään kolme tuntia.

Tutkimus osoittaa, että laulutaidottomuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus vaan laulutaitoa voi kehittää lähtötasosta riippumatta myös aikuisiällä. Kyky havainnoida ja tuottaa sävelkorkeuksia kehittyi kaikilla. Näyttää siltä, että laulamisen harjoittelu kehitti myös kykyä erotella sävelkorkeuksia. Projektin aikana kaikkien ääniala laajeni erityisesti ylöspäin. Pää- eli falsettorekisteriin siirtymisen harjoittelu edesauttoi äänialueen laajenemista ja säveltarkkuuden kehittymistä. Jokainen osallistuja lauloi projektin loppuessa ainakin joitakin lauluja nuotilleen pianon tai opettajan äänen tukemana. Edistyneimmät lauloivat nuotilleen myös ilman tätä tukea. Osallistujat olivat erittäin motivoituneita kehittämään laulutaitoaan ja kokivat monia onnistumisen elämyksiä. Projektilla oli myönteisiä vaikutuksia laulutaidon lisäksi mm. itseilmaisuuksiin, esiintymisvarmuuteen ja itseluottamukseen.

Ulkopuoliset henkilöt, 35 kirkkokuorolaista, arvioivat cd-näytteiden perusteella, että osallistujat selviytyivät paremmin niissä näytteissä, jotka edustivat laulutaitoa projektin lopputilanteesta kuin niissä, jotka edustivat alkutilannetta. Ero alku- ja lopputilanteen välillä oli merkitsevä ($p < 0,05$). Osallistujille tehtiin kahdesti Karman musikaalisuudesta, ennen ensimmäisen opetusperiodin alkua ja sen päätyttyä. Tulokset vastasivat aikuisväestön keskiarvoa. Ei ollut havaittavissa yhteyttä nuotilleen laulamisen taidon ja testitulosten kanssa.

Tutkimuksessa pohditaan laulamiskulttuuria esteettisen ja praksiaalisen musiikki- ja musiikkikasvatustutkimuksen valossa. Esteettiseen näkemykseen perustuvissa musiikinopetusinstituutioissa ei pääsääntöisesti ole tarjolla laulunopeudesta laulutaidottomille ja laulutaidottomuus attribuoidaan yksilön sisäiseksi ja pysyväksi ominaisuudeksi. Kuitenkin laulutaito tulisi nähdä moniulotteisena, kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena ilmiönä. Praksiaalinen näkemys tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan laaja-alaiselle käsitykselle laulamisen ja laulamaan oppimisesta. Tutkimuksessa esitetään yhteenveto laulutaidon ulottuvuuksista, tehdään ehdotus hyvän laulusuhteen määrittelemiseksi ja hahmotellaan pedagoginen malli ”Laulamisen tukitikkaat” nuotilleen laulamisen parantamiseksi ja kehittyvän laulajan avuksi. Käsitteen ”laulutaidoton” asemesta on perusteltua käyttää käsitettä ”kehittyvä laulaja”.

Avainsanat:

laulutaito, laulutaidottomuus, kehittyvä laulaja, musiikkikasvatus, kulttuuripsykologia, toimintatutkimus.

Abstract

Ava Numminen 2005: Helping adult poor pitch singers learn to sing in tune. A study of stumbling blocks confronting developing singers and means of surmounting them. Doctoral Dissertation. Sibelius-Academy, DocMus Department. Studia Musica 25.

The purpose of this study research is to explain poor pitch singing as a phenomenon and figure out how an adult poor pitch singer learns to sing. Poor pitch singing is defined as an inability to sing in tune. The issue is brought up in a holistic way from four standpoints: 1) how singing and singing skills are understood in a culture 2) subjective experiences in singing 3) cognitive processes in singing 4) physiological processes in singing. The framework of the study lies in cultural psychology.

Methodologically it is an action research and a Lets' sing-project was carried out. The researcher acted as a teacher in the project. Ten students, born 1945-1979, participated in the project. All participants were labelled as poor pitch singers, they had had negative singing experiences, and they were nervous about singing. Five participants had serious problems and three participants slight problems in producing tone frequencies correctly while singing (level of function of voice mechanism), and in differentiating tone frequencies (level of cognitive processing). The singing range was initially a narrow one, and mostly covered only speech range. Students were instructed during a 1,5 year teaching period both in group and individual settings. The maximum amount of lessons for a group setting was 50 hours, and for an individual setting 12 hours. The minimum amount of lessons for a group setting was 28 hours, and for an individual setting 3 hours.

The results show that a disability to sing is not a fixed trait of an individual but a skill which can be developed in adult years from any initial level. Ability to perceive and produce tone frequencies was developed in all students. It seems that practicing singing enhanced the ability to differentiate tone frequencies, too. The range of voice was enhanced, especially towards higher frequencies. To learn to change voice to a head or falsetto register was practiced. This contributed to enhancing voice range and to correct singing. By the end of the project every student could sing at least some songs correctly when supported by piano or by teachers' voice. The most advanced students sang correctly also without this support. Students were very motivated to develop their singing skills and many experiences of success were demonstrated. Besides singing skills there were positive effects on self-expression, performing skills, and self confidence.

35 amateur choir singers assessed participants' singing skills on the basis of a sample on a CD-record. It was found that participants were assessed to sing better in samples representing the end of the project than in samples representing the starting of the project. The difference was significant ($p < .05$). A test of musical ability by Karma was conducted two times, before and after the first teaching period. Results correspond to average results of the adult population. No correlation between singing ability and the results of this musicality test was found.

The singing culture is outlined in the research through an aesthetic and praxial view of music and music education. As a rule there is no teaching available for poor pitch singers in music education institutions based on an aesthetic view, and poor pitch singing is habitually attributed to an inner and stable trait of an individual. A singing skill should, however, be seen as a multidimensional, cultural and context bound phenomenon. Praxial view provides for a fruitful starting point of a holistic concept of singing, and learning to sing. The study outlines dimensions of singing skills, a good relationship to singing, and a scaffolding model to promote singing in tune as an aid for developing singers. In stead of "poor pitch singer" the concept of "developing singer" is suggested.

Key words:

singing skill, poor pitch singing, developing singer, music education, cultural psychology, action research.

Esipuhe

Tutkimus koskee laulamista, musiikkia, oppimista ja opettamista. Olen itse elänyt aina musiikin keskellä: soittaminen, laulaminen ja musiikista puhuminen on kuulunut luonnollisena osana elämään siinä kuin vaikkapa aamukahvi. Tämän tutkimuksen osallistujien kertomusten myötä jouduin eläytymään tilanteisiin, joissa ihmiset olivat joutuneet musiikin ulkopuolelle läheisimmän mahdollisen soittimen, oman äänensä osalta. Laulaminen oli lannistettu, usein varsin ikävällä tavalla. Spontaani reaktioni ennen tutkimusta oli ja nyt tutkimuksen jälkeen on edelleen sama: Miksi ihmeessä heidät lannistettiin? Tutkimuksen jälkeen osaan kuitenkin toivottavasti paremmin kuin aikaisemmin perustella, miksi orastavaa laulutaitoa ei missään olosuhteissa ole syytä teilata. Toivon tietysti, että tutkimukseni argumentaatio vakuuttaa myös tulevat lukijat.

Tutkimus ei koske lasten ja nuorten musiikinopetusta. Kuitenkin siitäkin on puhuttava koska se, mitä lapset eilen, sitä aikuiset tänään. Kun musiikin kautta saadaan mielekkäitä ja elähdyttäviä kokemuksia, musiikki koetaan merkitykselliseksi. Kuitenkin musiikki tuntuu jäävän yhä marginaalisempaan osaan koulussa. Entä jos yksi syy marginalisoitumiseen on siinä, että taustalla, vähän niin kuin piilossa, musiikin ajatellaan kuuluvan vain musiikillisesti lahjakkaille? Miksi tuhjata resursseja, kun kerran vain muutamat pystyvät musiikkia oppimaan, lahjakkaat. Jospa nykypäivän päättäjät eivät aikoinaan kokeneetkaan niitä ”kokonaisvaltaisen kasvun” elementtejä, joita opetussuunnitelmissa luvataan, vaan paremminkin luokittelua hyviin ja huonoihin. Ollaan kehässä: musiikki tarvitsee tuntiresursseja, jotta hyviä musiikkikokemuksia voi syntyä. Koska näitä ei ehkä ole ottanut syntyäkseen, ei resurssoida musiikinopetusta riittävästi. Jotain uudistusta selvästi tarvitaan. Olisiko laulamisesta yhdeksi uudistuksen airueeksi? Lähdetäisiinkin siitä, että jokainen oppii laulamaan – ja sitten laulettaisiin. Se on hauskaa ja tarjoaa hienoja yhdessä tekemisen mahdollisuuksia. ”Kaikki pelaa” -liikettä kaivataan myös musiikkiin.

Väitöskirjan tekeminen on ollut useimmiten kiehtovaa, välillä uuvuttavaa, joskus tylsää. On ollut tavattoman palkitsevaa uppoutua loputtomiin artikkeli- ja kirjakasoihin ja keskustella työstään innostuneiden tutkijoiden kanssa. Työ vaati sitkeyttä ja tavallaan elämistä tutkimuksen ehdoilla. Yllätys oli, että siihen kuului – paitsi käsittämättömän paljon kopiokoneella seisomista – loputon määrä valintoja ja päätöksentekoa. Nyt, tämän tutkimusmatkan päättyessä, on hienoa päästä kiittämään teitä tavattoman monia henkilöitä, jotka olette myötävaikuttaneet väitöskirjani valmistumiseen.

On ollut suurenmoista työskennellä teidän jokaisen Lauletaan-projektiin osallistuneen kanssa. Lukiessani tutkimusaineistoa ja kuunnellessani nauhoja on kuin olisin keskustellut kanssanne päivittäin. Kiitos, että teitte mahdolliseksi tämän tutkimuksen!

Esitarkastajiani, FT, professori Inkeri Savaa, MuT, lehtori Eija Järvelää ja FT, dosentti Antti Juvosta haluan kiittää lämpimästi perusteellisista, erittäin arvokkaista ja asiantuntevista kommentteista.

Ohjaajani PsT, professori Kirsti Lonka ja FT, professori Heikki Ruismäki ovat osoittaneet koko pitkän prosessin ajan aitoa kiinnostusta työtäni kohtaan ja vaivojaan säästämättä lukeneet yhä uudelleen erilaisia käsikirjoitusversioita. Aina ohjaustapaamisen jälkeen oli tunne, että työni on tärkeä, että se edistyy, ja olin taas saanut uusia näköaloja avaavia kommentteja. Sydämelliset kiitokset!

FT, professori Kari Kurkelan ja sittemmin professori Heikki Ruismäen ohjaamassa Sibelius-Akatemian musiikkioppilaitoksia tarkastelevassa MOP-seminaarissa oli tilaa harjoitella ajattelemista, kyselemistä ja kyseenalaistamista leppoisassa ja luovassa ilmapiirissä. Olen myös saanut osallistua sekä professori Kirsti Longan että Ph.D., dosentti Kai Hakkaraisen vetämiin monitieteellisiin tutkimusseminaareihin. Myös niissä vallitsi rento ja stimuloivan työtelias henki. Kiitos Karille (joka lisäksi tutkimuksen alkumetreillä luki ja kommentoi tekstejäni), Heikille, Kirstille, Kaille ja kaikille seminaareihin osallistujille. On ollut etuoikeus saada ajatella ääneen tällaisissa yhteisöissä.

Seuraaville henkilöille haluan myös lausua mitä sydämellisimmät kiitoksetni arvokkaista kommentteista ja näkökulmista:

Professori Anne-Maria Laukkanen näki paljon vaivaa ja edesauttoi ratkaisevasti asiantuntemuksellaan työni äänenkäytön fysiologisia prosesseja koskevaa osuutta. PsT, dosentti Mari Tervaniemi antoi tärkeitä kommentteja kognitiivisia prosesseja koskevaan osaan. Professori Graham Welchin kanssa käymäni sähköpostikirjeenvaihto suuntasi työtä merkittävällä tavalla. Keskustelut professori Kai Karman kanssa työni eräistä keskeisistä kysymyksistä olivat erittäin hedelmällisiä. Lehtori Mikko Pasasen vankan opettajakokemuksen tuomat näkemykset auttoivat tarkentamaan monia seikkoja.

Kanttori Sirpa Lampinen on Kör för alla -kuoron johtajana tehnyt tärkeää pioneerityötä ja toiminut rohkaisevana esimerkkinä tämän tutkimuksen aiheen kannalta. TL Olli Hallamaan kanssa läpiviety "väitöskirjat valmiiksi" -projekti osoittautui onnistuneeksi! Myös ajatustenvaihto tekn. lis. Heikki Longan kanssa pani pysymään aikataulussa ja ajattelemaan välillä toisin.

Lehtori Eino Niemistö ja FM Tanja Asikainen tekivät suuren työn käsikirjoituksen kieliasun tarkistamiseksi. Eino oli lisäksi tukena tietoteknisissä kysymyksissä, korvaamaton apu! FM, Markku Mustaranta ojensi auttavan kätensä aina, kun tarvitsin käännösapua. My most sincere thanks!

Kaikki te, joita olen vuosien mittaan opettanut eri kursseilla, olette osaltanne antaneet tutkimukseen tärkeitä aineksia. Erityisesti Länsi-Suomen opiston laulukurssilaiset: kanssanne on ollut suurenmoista työskennellä ja rentoutua laulaen. Jatketaan! Oopperalaulaja Eeva-Liisa Saarinen auttoi minua äärimmäisen osaavalta ja kannustavalla tavalla aikoinaan oppimaan klassisen laulamisen taidon. Ilman hänen ohjaustaan tuskin olisin nyt tässä.

DocMus-yksikkö, Oskar ja Aurora Honkasalon rahasto, Okka-säätiö, Selim ja Minna Palmgrenin rahasto, Sibelius-Akatemian solistisen osaston jatkokoulutuslinja ja Sibelius-Akatemian Tukisäätiö ovat tukeneet työtäni. Mitä suurimmat kiitokset! Kiitän myös työnantajani Haaga Instituutin ammattikorkeakoulua saamastani tuesta ja työtovereitani saamastani kannustuksesta.

Mitä lämpimimmät kiitokset myös seuraaville henkilöille: Satu Ailus, Eiran musiikkikoulun entiset työtoverit, David Elliott, Jeremy Gould, Annamari Heikki-

lä, Lauri Heikkilä, Kaija Huhtanen, Anthony Kemp, Annikka Konttori-Gustafsson, Esko Koskenvesa, Eero Lehtinen, Sari Lindblom-Ylänne, Sini Maury, Juha Nieminen, Markku Niemivirta, Tamara Popova-Veltcheva, Georgij Putilin, Ilkka Päiväläinen, Sampo Tiensuu, Pekka Vapaavuori, Anu Wacklin, Hely Westerholm ja Heidi Westerlund.

Lopuksi kiitokset läheisimmilleni. Isälle, joka arvostat lukeneisuutta ja olet aina itse lukenut paljon. Pakotit pienenä pitkille kävelyretkille, mikä on epäilemättä johtanut suoranaiseen riippuvuuteen lenkkeilystä. Ilman hyvää fyysistä kuntoa työ ei olisi valmistunut. Kiitos isä! Kiitos myös äidille tähtein tuolle puolle. Appi-vanhempani Eeva ja Erkki Päiväläinen ovat myötäeläen antaneet taustatukea, kiitos teille, jälleen.

Tyttäreni Aura joutui milloin etsimään netistä tietoja, milloin oikolukemaan taulukoita. Hän myös onneksi säännöllisesti nosti minut ylös työhuoneelta arkielämään. Kiitos Aura, olet ihana! Poikani Aleksin kanssa käydyt keskustelut politiikasta, tieteen teosta, Suomen puolustukseen liittyvistä kysymyksistä jne. pakottivat argumentoimaan tarkemmin kuin ”musta tuntuu” -pohjalta. Sillä on seurauksensa myös tämän työn kannalta. Kiitos Aleksi sparrauksesta! Ilman puolisoni Ramin tukea tämä työ ei olisi ikinä valmistunut. Otit vastuun perheen käytännön asioista, etkä koskaan rutissut, kun esimerkiksi jouluostoksilla luin tutkimusartikkeleja. Jaksoit lohduttaa niinä hetkinä, kun uskoni työn valmistumiseen hiipui. Autoit näkemään valoa edessäpäin. Kiitos Rami.

Sisällys

I Tutkimusmaaston esittely

1 Johdanto	17
1.1 Omakohtaiset kokemukset tutkimuksen taustalla	19
1.2 Tutkimuksen kulttuuripsykologinen viitekehys	21
1.3 Laulutaidottomuuden käsite ja tutkimustehtävät	24
1.4 Tutkimuksen rakenne	25
2 Laulutaidottomuutta koskevia tutkimuksia	27
2.1 Syitä heikkoon laulutaitoon	29
2.2 Menetelmiä laulutaidon parantamiseksi	31
2.3 Kehityksellinen näkemys	32
2.4 Aikuisia koskevia tutkimuksia	33

II Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3 Laulamiskulttuurin maisema	39
3.1 Esteettinen näkemys musiikista ja musiikkikasvatuksesta	41
3.2 Instituutiot merkitysten kantajina	44
3.2.1 Musiikkikasvatuksen ja laulunopetuksen historiallisia painopisteitä	46
3.2.2 Musikaalisuuden käsitteestä ja musikaalisuuden testaamisesta	49
3.2.3 Esteettisen musiikkikasvatuskäsityksen muita heijastusvaikutuksia	55
3.2.4 Laulukoetraditio	57
3.2.5 Kertomus Soilista – kiteytymä absoluuttisesta laulutaitouskomuksesta	59
3.3 Praksiaalisuus musiikissa ja musiikkikasvatuksessa	61
3.3.1 Praksiaalis-relativistisia näköaloja laulamislle	64
3.3.2 Jokaihminen laulamismahdollisuuksia	66
3.4 Arvioiva yhteenveto	67
4 Laulaminen subjektiivisena kokemuksena	70
4.1 Minuus kulttuurisena prosessina	71
4.1.1 Käytänteet ja identiteetin rakentaminen	73
4.1.2 Taito-, tieto- ja tunnevyöhykkeet itsessä	75

4.2 Attribuutiotavat ja yksilön kokemus	77
4.2.1 Itseluottamus ja minäpystyvyys	79
4.3 Opiskelutilanteen ilmapiiri ja palautteen antaminen	83
4.3.1 Palaute	85
4.4 Hyvä musiikkisuhde ja laulaminen	87
5 Musiikin prosessointiin liittyvästä kognitiivisesta toiminnasta	90
5.1 Musiikillinen tietäminen	91
5.2 Representoituminen ja skeemat	93
5.3 Kategorinen kuuleminen	96
5.4 Näkökohtia tarkkaavaisuusmekanismien merkityksestä	97
5.5 Eräiden muistimallien luonnehdintaa	99
5.6 Musiikin prosessoinnin eroista harjaantuneiden ja harjaantumattomien välillä	101
5.7 Melodioiden laulamisen oppimisen vaiheista	102
5.7.1 Harjaantumattomien aikuisten melodian hahmottaminen	105
5.7.2 Audittiiviset mielikuvat	106
5.8 Taitoon motorisena suorituksena liittyviä piirteitä	106
5.8.1 Sävelkorkeuden säätely ja oikein laulaminen Welchin skeemateorian mukaan	108
5.8.2 Motoristen ja sensoristen ulottuvuuksien vuorovaikutus	109
6 Äänentuoton fysiologinen perusta	113
6.1 Hengityspaine ja äänihuulivärähtely	114
6.1.1 Äänen voimakkuus	115
6.1.2 Äänen laatu	116
6.2 Sävelkorkeuden säätely	116
6.2.1 Äänihuulten värähtelyn säätely	119
6.3 Rekisterit	121
6.4 Tunnetekijöiden vaikutuksista äänentuotolle	123

III Tutkimuksen toteutus

7 Tutkimusmetodinen lähestymistapa	129
7.1 Toimintatutkimus	130
7.1.1 Suunnittelun ja toiminnan vuoropuhelu	134
7.1.2 Reflektiivisyys	135
7.2 Lauletaan-projektin kuvaus	136
7.2.1 Tutkimukseen orientoituminen pilottiprojektilla	136

7.2.2 Projektin tapahtumat ja aikataulu.....	136
7.2.3 Aineiston analyysi	144
7.3 Opetusintervention luonne tässä tutkimuksessa	146
7.3.1 Opetusnäkemykseeni ennen tutkimusta vaikuttaneita tekijöitä	146
7.3.2 Reflektiivinen vuorovaikutus tutkimuksen aikana	149
7.3.3 Lähikehityksen vyöhyke.....	150

IV Tutkimustulokset

8 Muutokset laulutaidossa	155
8.1 Taitotesti ja ääniala	155
8.1.1 Taitotestitulokset ja äänialat	156
8.1.2 Laulutaito lähtötilanteessa	160
8.2 Laulutaidon muutosten tarkastelu	161
8.2.1 Lyhyt yhteenveto laulutaidon muutoksista lähtötasoryhmittäin	164
8.2.2 Havaintoja kontekstisidonnaisista hankaluuksista	165
8.2.3 Miltä opettajasta tuntui?.....	166
8.3 Projektin ulkopuolisten henkilöiden arviointi osallistujien laulutaidosta.....	167
9 Fysiologiseen perustaan liittyvien tekijöiden tarkastelua	172
9.1 Tunteista, hengityksestä, äänen voimakkuudesta ja laadusta	172
9.2 Hengityspaineen ja sävelkorkeuden säätely	173
9.3 Äänialan yhteys nuotilleen laulamiseen	174
9.4 Pohdintaa rekisterikysymyksen osuudesta laulamisvaikeuksissa	177
9.4.1 Naisäänten tarkastelua	177
9.4.2 Miesäänten tarkastelua.....	179
9.5 Harjoitteiden ja niiden funktioiden pohdinta.....	180
10 Havaintoja musiikin prosessointiin liittyvien kognitiivisten tekijöitten yhteyksistä laulutaitoon	184
10.1 Oman äänen kuuleminen ja malliäänän mukaan laulaminen	184
10.2 Tonaalisen kartan puutteellisuus	188
10.3 Sävel- ja melodiamuisti.....	192
10.3.1 Tutun laulun muistinvarainen laulaminen.....	193
10.3.2 Pohdintaa.....	195

10.3.3 Auditiivisten mielikuvien harjoittelu	197
10.4 Laulamisen motorisena suorituksena tarkastelu.....	198
10.5 Karman musikaalisuustestin tulokset.....	199
11 Subjektiiviset laulamiskokemukset	202
11.1 Laulamismenneisyys.....	202
11.2 Osallistujien tavoitteista projektin suhteen.....	210
11.3 Laulutaitoon liittyneitä attribuutioita ja niiden muutoksia.....	213
11.3.1 Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi ja sen muutokset projektin aikana.....	214
11.3.2 Muutos relativistiseen suuntaan laulutaito- ja musikaalisuuskäsityksissä	217
11.4 Projektin ilmapiiri	222
11.4.1 Ajatuksia projektin ilmapiiristä ensimmäisen opetusjakson jälkeen	223
11.4.2 Kokemukset palautteesta ensimmäisellä opetusjaksolla	224
11.4.3 Opettajan näkökulma ja palaute	226
11.5 Laulaminen, itse ja itseluottamus.....	230
11.6 Miten ajatukset laulutaidosta muuttuivat?.....	233
11.7 Mitä tapahtui laulamislle projektin jälkeen?	234
12 Laulamiskulttuurin mahdolliset maailmat.....	237
12.1 Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi	237
12.2 Yhteen veto laulutaidon ulottuvuuksista.....	239
12.3 Hyvä laulusuhde.....	246
12.4 Pedagoginen malli "Lulutaidon tukitikkaat"	246
13 Kokoava arviointi ja suuntaviivoja tulevaan tutkimukseen	254
13.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua	254
13.2 Suuntaviivoja tulevaan	259
14 Lähteet	263
15 Liitteet	281

I Tutkimusmaaston esittely

1 Johdanto

”Mieleni minun tekevi, aivoni ajattelevi,
lähteäni laulamahan, saa’ani sanelemahan,
sukuvirttä suoltamahan, lajivirttä laulamahan.
Sanat suussani sulavat, puheet putoelevat,
kielelleni kerkiävät, hampahilleni hajoovat.
Veli kulta, veikkoseni, kaunis kasvinkumppalini!
Lähe nyt kanssa laulamahan, saa kera sanelemahan,
yhtehen yhyttämme, kahta’alta käytyämme!
Harvoin yhtehen yhyimme, saamme toinen toisihiimme,
näillä raukoilla rajoilla, poloisilla Pohjan mailla.”
(Kalevala 1949)

Kalevalan säkeet kuvastavat kiehtovasti ihmisenä olemisen yhtä ydinolottuvuutta, ääntä ja laulamista. Ihmisen voikin sanoa olevan olemukseltaan kuuleva olento, joka jo ennen syntymäänsä elää äänten keskellä. Ihmisen äänessä olemassaolo ilmaisee itsensä ihmisen kautta ja ihmiselle. Perusasioita äänten maailmassa ovat äänet äidin ja lapsen välillä, lapsen ääntely, leikin äänet, erilaiset luonnon äänet ja ihmisen toiminnasta syntyvä äänimaailma, esimerkiksi musiikki. Vastasyntyneen huuto tai lapsen äänen kirkkaus välittää erilaista viestiä kuin murrosikäisen äänekkyys. Vanhuksen äänessä taas kuuluvat eri tavoin kokeminen, kuluminen, toivo ja toivottomuus. Ihmiselle ovat tärkeitä ystävän ja rakastetun ääni. Myös ihmisten ja eläinten välillä on äänellinen yhteys. Äänten maailma on olennainen osa tuttuuden ja turvan saantiamme. Jokaisella ihmisellä on erilainen vastaanotetuksi tulemisen historiansa, joka lyö leimansa myös ihmisen persoonaan ja ääneen, tarkoittaahan persoona alun perin jotain, joka soi naamion läpi. (Siirala 1991–1992, 4–8.)

Paitsi kansalliseepoksemme antama vuosituhantinen perusta suomalaisista ”laulajien ja soittajien kansana” myös luterilaisessa ja kansallisessa perinteessämme musiikilla ja laululla on ollut tärkeä sija. Lutherin mielestä musiikin avulla voitiin henkilökohtaisella tasolla vastustaa pahaa. Hänen kerrotaan sanoneen, että soitto ja laulu, varsinkin hengellinen, olivat erinomaisia välineitä karkottamaan perkelettä, sillä se ei kärsi iloista ääntä. (Vapaavuori 1997, 68.) Elias Lönnrotin lausuma muistuttaa laulamisen erityislaadusta ihmisen ilmaisuväylänä: ”Laulu on ihmiselle ikään kuin kieli, jolla alkaa sydämensä liikutuksia ilmoitella, koska tavallinen kieli ei löydä sanoja tarpeeksensa.” (Ahonen 2000, 208).

Musiikki ja laulaminen ovat ilmeisesti aina olleet osa ihmisyyhteisöjä, ja lapset oppivat kaikissa kulttuureissa spontaanisti laulamaan (Brand 2000, 63). Kulttuuriset erot laulamaisessa ja suhtautumisessa laulutaitoon ovat kuitenkin suuria, ja laulutaito määräytyy eri tavoin riippuen siitä, millaisia tarpeita se täyttää. Jossain päin maailmaa suurimmalle osalle yhteisön jäsenistä laulaminen on normaali jokapäiväinen aktiviteetti. Small (1980, 50–51) kertoo, että vielä tärkeämmässä osassa kuin rummut, on afrikkalaisessa musiikissa ihmisen ääni. Lauluääntä ei koulita länsimaisessa mielessä. Riippuen laulun dramatiikasta lauletaan häkellyttäviä

määriä erilaisia ääniä, kuten pää- ja rintääniä, kuiskaus- ja vihellysäniä, mörinää, imitoidaan ällistyttävän tarkasti lintuja ja muita luonnon ääniä, ulvotaan jne. Toisin kuin länsimaaisessa taidelaulussa rekisterieroja (ks. luku 6.3) pyritään korostamaan. Äänen kauneudella ei ole merkitystä, paremminkin sillä, millaisen vaikutuksen laulaja pystyy äänellään tekemään. Balilainen musiikkitraditio puolestaan perustuu siihen, että maanviljelijät, kauppiat, lapset ja vanhukset musisoivat. Erottelua lahjakkaiden ja lahjattomien välillä ei tehdä, koska kaikki osallistuvat musisoimiseen. (Small 1980, 41–43.) Myös nigerialaisessa Anang Ibibo -yhteisössä musiikillinen osaaminen on laajalle levinnyt. Lapset osaavat laulaa satoja lauluja ennen viidettä ikävuottaan sekä yksin että ryhmässä. He myös soittavat useita lyömäsoittimia ja tanssivat. Tutkijat etsivät turhaan ”epämusikaalista” henkilöä, koska anangin kielessä ei tunneta koko käsitettä. Yhteisön ihmiset eivät suostuneet myöntämään, että joltakin voisi puuttua kyky tehdä musiikkia. Sama asenne koski myös tanssijoita ja kutojia. Toisia heistä pidettiin taitavampina kuin toisia, mutta jokainen osasi laulaa ja tanssia hyvin. (Messenger 1958, Sloboda ym., 1994a, 349–350 mukaan.)

Suomalainen äänifysiologian tutkija Aatto Sonninen toteaa, että jotkut etniset laulutavat koettelevat länsimaista käsitystä äänen rajoista ja terveestä laulamisesta. Esimerkiksi korealaisen pansori-laulun harjoittelun aikana äänihuulista tulee verta. Harjoituksen tarkoituksena on aiheuttaa äänihuuliin arpeutumaa ja sen tuloksena lievästi käheä ääni, joka kestää seitsemän tuntia yhtämittaista laulamista äänihuulien siitä tulehtumatta. Mutta ”korealainen foniatrikollega ei pitänyt tätä laulutapaa patologisena, vaikka hän itse on hyvä, länsimaisen laulukoulutuksen saanut laulunharrastaja”. (Sonninen 1987, 23–24.)¹Se, mitä pidetään hyvänä laulamisena, vaihtelee siis suuresti. Esimerkkejä löytyy loputtomiin eri musiikinlajeista ja laulutyyleistä: niin Matti Salminen (oopperalaulaja) kuin Pate Mustajärvinen (rock-artisti) ovat ammattilaulajia. Käsitys itsestä laulajana värittyy myös tilanteen ja fyysisen ympäristön mukaan, laulammeko suihkussa vai autoa ajaessamme, jalkapallo-ottelussa, kirkossa vai konserttisalissa, rauhoittammeko lasta nukkumaan vai onnittelemmeko syntymäpäiväsankaria (Welch & Murao 1994, 1).

Musiikkikasvatuksen edustajien puheissa länsimaissa musiikin korostetaan kuuluvan kaikille esimerkiksi näin: ”Ihmisellä on synnynnäinen kyky ajatella musiikillisesti” (Reimer 2000, 196), ”kaikkien tulisi opiskella musiikkia” (Gates 2000, 215) tai ”jokaisen kasvatusta saavan henkilön on saatava johdatus musiikin maailmaan...eikä musiikki poikkea tässä suhteessa muista ajattelun, toiminnan tai kommunikaation muodoista” (Hope 2000, 216). Laulamisella puolestaan näyttää olevan yleismaailmallisesti tärkeä osuus koulujen opetusohjelmissä (Moore 1994, 41; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004).

Nykyään suomalaisen musiikkikulttuurin tasoa pidetään kansainvälisesti korkeana ja se tunnetaan maailmalla suhteellisen hyvin maineikkaiden laulajien,

¹ Kurkunpään suorituskapasiteetin rajoja ei tunneta. Kapasiteetin lähes uskomattomilta tuntuvista mahdollisuuksista antaa viitteitä Alfred Wolfsohnin työ. Hän työsti ensimmäisen maailmansodan kokemuksiaan opettelemalla tuottamaan rintamalla kuulemiaan äärimmäisiä ihmisääniä. Hänen äänialansa sanotaan olleen kahdeksan oktaavia. (Newham 1994, 84–85.) Sonninen (1987, 22) kertoo kuulleen Wolfsohnin opilaiden laulavan äänialueella C–a3.

kapellimestareitten ja soittajien ansiosta. Suomessa on panostettu verovarvoja runsaasti musiikkikoulutukseen, mitä voinee pitää varsin tärkeänä tekijänä suomalaisen huippumuusikkojen kehittymisen kannalta. (Hirvonen ym. 2002, 47–48.) Tiheä musiikkioppilaitosverkko, musiikkiluokat, työväen- ja kansalaisopistoissa annettava musiikinopetus, laaja harrastajakuorotoiminta jne. mahdollistavat soittamisen ja laulamisen monille. Asialla on kuitenkin kääntöpuolensa. Samalla kun osa väestöstä nauttii laadukkaasta musiikinopetuksesta, osa jää tyystin ulkopuolelle tai oppii, ettei musiikki ole häntä varten. Lehtonen (2004, 17) toteaa, että olemme jo varhain tiedostamattamme oppineet, olemmeko lahjakkaita, osaammeko laulaa tai soittaa, millainen musiikki on hyvää ja arvokasta sekä millaista lahjakkuutta erilaiset musiikkiaktiviteetit harjoittajaltaan edellyttävät. Kulttuurissamme musiikkikasvatukseen liittykin vahva kaksoissidos. Virallinen puhe korostaa luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot ja toiminta edustavat tiukkoja sääntöjä, kaavamaisuutta, virheiden etsintää sekä kovaa kilpailua. Monet ovat todellisuudessa oppineet, että he eivät ole lahjakkaita, eivätkä ymmärrä musiikkia tai ettei laulaminen tai muukaan musiikki-ilmaisu ole heitä varten.

1.1 Omakohtaiset kokemukset tutkimuksen taustalla

Työssäni laulunopettajana ja kouluttajana havaitsin, että on olemassa ihmisiä, jotka lauluhaluistaan huolimatta eivät laula. Niissä monissa ryhmissä, joissa vuosien mittaan olen opettanut äänenkäyttöä ja esiintymistaitoja, mukana oli lähes aina muutama henkilö, joka sanoi, ettei hän laula lainkaan. Varsin usein tällaiset henkilöt mainitsivat koulussa aikoinaan tapahtuneista laulamisen nolaamisesta. Kertomuksissa toistuivat samat elementit kuin erään keski-ikäisen naisen sanoissa: ”En laulanut vuosikymmeniin muiden kuullen sen jälkeen, kun minut luokassa pantiin julkisesti laulamaan laulukoe, jossa koin tyystin epäonnistuneeni”. Usein tuli myös ilmi, että perheissä ajateltiin suvun jäsenten olevan joko musikaalisia ja laulutaitoisia tai sitten ei. Esimerkiksi äiti oli sanonut, että ”toiset osaavat, mutta toiset eivät osaa laulaa, kun hänen mukaansa lauloin joka kerta väärin”. Tai kerrottiin, kuinka ”omat lapsetkin huomauttelivat: ’Äiti, älä laula, sä et osaa’ tai ’isi ole hiljaa, se menee väärin’”. Joskus kuitenkin ryhmän työskennellessä kuulin, kuinka tällainen laulamattomaksi ilmoittautunut henkilö saattoi hiljaa laulaa jokseenkin nuotilleen muiden mukana. Hän koki kuitenkin olevansa niin huono laulaja, että vaikkapa juhlissa tai kirkossa hän oli hiljaa, vaikka hänellä olisi kuinka ollut halu osallistua itsekin musiikin tekemiseen laulamalla muiden mukana.

Entä onko käsitys siitä, että ihminen joko osaa tai ei osaa laulaa, päässyt syntymään vain maallikkojen, musiikin ei-ammattilaisten piirissä? Oliko edellä kuvaamillani henkilöillä ollut vain niin huono onni, että koulussa tai kotona vain sattumalta vallitsi tiettyjä uskomuksia laulutaidosta? Ilmeisesti ei. Pidän todennäköisenä, että yksittäisten ihmisten käsitykset perustuvat kulttuuriimme rakentuneelle uskomusjärjestelmälle, jonka mukaan laulutaitoa ei voi opettaa sellaiselle, joka ei luonnostaan pysy nuotissa. Omissa laulopedagogiikkaopinnoissani tai mis-

sään musiikkiopintojen yhteydessä en muista, että nuotilleen laulamisen ongelmia olisi koskaan edes sivuttu. Osoittaako tämä osaltaan ajattelua, että laulunopettajaksi valmistuvan ei tarvitse tietää mitään ongelmasta, koska (synnynnäiselle) laulutaidottomuudelle tai sävelkorvattomuudelle ei voi tehdä mitään?

Kiinnostuin nuotilleen laulamisen ongelmista lisää, kun oppilaakseni ilmaantui yli viisikymmentävuotias nainen, joka ei laulanut lainkaan nuotilleen, esimerkiksi laulu ”Ukko Noa” ei mennyt kohdalleen. Toimin tuolloin musiikkikoulussa, jossa ei ole pääsykokeita, vaan opiskelemaan pääsee ilmoittautumisjärjestyksessä. Naisen ääniala oli tavattoman kapea, muutama sävelaskel. Hän ei ollut laulanut käytännöllisesti katsoen vuosikymmeniin, koska oli kokenut olevansa epämusikaalinen ja huono laulaja – samaa mieltä oli myös oma perhe. Vanhemmiten hänessä oli kuitenkin herännyt voimakas halu oppia laulamaan. Aloitimme yhteistyön, ja aikaa myöten hän lauloi siinä kuin muutkin laulunharrastajat nauttien suuresti uudesta elämänalueestaan. Laulamisesta tuli hänelle kestävä ja tärkeä harrastus, johon kuuluu myös kuorossa laulaminen.

Yhden taustajuonteen tutkimukselle muodostavat omat laulunopiskelukokemukseni musiikkiyliopistossa. Minulla ei ollut alun perin mitään ”upeaa äänimateriaalia” ja koin ilmapiirin jokseenkin kilpailullisena ja ahdistavana. Opiskeluajan tuntemukset erityisesti esiintymistilanteissa vaihtelivat lähinnä jännittämisestä häpeän tunteisiin. Vasta yliopistosta jo valmistuttuani ja jatkettuani intensiivistä laulamisen opiskelua rohkaisevan ja osaavan opettajan johdolla sain kuitenkin oman instrumenttini vähitellen ammatillisesti hyvään kuntoon. Huolimatta mahdollisista äänimateriaalini puutteista, olin pystynyt hankkimaan laulajan ja laulunopettajan ammattitaidon. Aloin ajatella, että nämä seikat – harjoittelu, rohkaisu ja ohjaus – voisivat auttaa ketä tahansa kehittämään laulamistaan riippumatta siitä, mikä on hänen lähtötasonsa.

Havaintojeni kautta aloin epäillä laulutaidon ja -taidottomuuden jyrkkänä ilmenevän rajan järkevyyttä ja ihmetellä musiikillisen lahjakkuusajattelun voimakkuutta laulamisen harrastamisen yhteydessä. Pidin epäkohtana sitä, että niille, joilla oli ongelmia nuotilleen laulamissa, ei systemaattisesti ole tarjolla opetusta. Vähitellen nuotilleen laulamisen problematiikan selvittely alkoi kiinnostaa yhä enemmän. Koska havaintoni olivat koskeneet nimenomaan aikuisia, päätin tutkia heidän laulamaan oppimistaan. Alkoi syntyä kysymyksiä: Mistä laulutaidottomuudessa oikeastaan on kysymys? Millaisin menetelmin ja ehdoin aikuinen voisi oppia laulamaan nuotilleen? Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kesällä 1998 osallistuin viikon mittaiselle ”Voice Movement Therapy” -kurssille Lontoossa ja talvella 1999 viikonlopun mittaiselle ”Alla kan sjunga” -kurssille Tukholmassa. Kumpikin kurssi avarsi näkemystäni laulamisesta ja antoi eväitä tutkimuksen pedagogiselle työskentelylle. Erityisesti Tukholmassa ”Alla kan” -instituutissa työskentelevän Monica Sperensin mm. NLP:tä (ks. luku 7.3.1) hyödyntävän lähestymistavan koin antoisana ja tutkimukseeni liittyvän opetusprojektin näkökulmaa avartavana.

1.2 Tutkimuksen kulttuuripsykologinen viitekehys

Tutkimus koskee laulutaidottomuuden ilmiötä, nuotilleen laulamista ja nuotilleen laulamaan oppimista mahdollisimman holistisesti. Lähtöoletukseni oli, että laulutaidottomuudessa on kuvaannollisesti kysymys lukoista, jotka mahdollisesti ovat avattavissa. Alun perin en hahmotellut tutkimusta kulttuuripsykologisesti, vaan käytin jäsentelyapuna Karl Popperin kolmen maailman, maailma 1:n, 2:n ja 3:n mallia. Maailma 1 muodostuu luonnosta, fysikaalisista objekteista, jotka noudattavat fysiikan ja kemian lakeja (Niiniluoto 1990, 15). Tässä tutkimuksessa maailma 1:tä edustaa äänentuoton fysiologinen perusta. Maailma 2 muodostuu ajattelusta ja psyykestä, subjektiivisista kokemuksista (Niiniluoto 1990, 17), ja tämän tutkimuksen puitteissa erityisesti siitä, miten ihminen laulamisen ja laulutaitonsa kokee. Maailma 3:n olioita ovat kulttuuri ja yhteiskunta, mm. teoriat, ongelmat, ongelmatilanteet, lehdet, kirjojen ja kirjastojen sisällöt, luvut ja taideteokset (Niiniluoto 1990, 14). Laulaminen maailma 3:n oliona voi olla vaikkapa se, miten laulaminen määritellään, millä kriteereillä sitä arvioidaan jne. Maailmat ovat vuorovaiikutuksessa keskenään ja ajattelen mallin toimivan ikään kuin prismana, jonka eri kulmien tarkastelu auttaa luomaan moniulotteisen näkemyksen tutkimuskohteesta (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, esipuhe). Tutkimuksen rakenne onkin jäsennelty kolmen maailman tapaan: tarkastelen laulutaitoa kulttuurisena ilmiönä, subjektiivisena kokemuksena sekä fysiologisena ja kognitiivisena tapahtumana.²

Tutkimuksen edetessä aloin aikaisempaa selvemmin ajatella, että se mitä ylipäättään laulutaidolla tarkoitetaan, määräytyy kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissaan. Konteksti vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten yksittäinen ihminen oman laulamisensa kokee ja jopa siihen, miten ääni fysiologisella tasolla toimii. Tämän muuttuvan ymmärrykseni myötä Popperin 3. maailmaa sivuava kulttuurinen näkökulma alkoi saada lisää painoarvoa ja vähitellen varsinaiseksi viitekehykseksi muodostui kulttuuripsykologinen suuntaus.

Kulttuuripsykologisen suuntauksen kiinnostus kohdistuu siihen, kuinka ihmiset kulttuurisissa yhteisöissään luovat ja välittävät merkityksiä (Bruner 1996, 4). Suuntaus yrittää luoda kokonaisvaltaista kuvaa sosiokulttuurisessa ympäristössä elävästä ihmisestä. Yksilökeskeinen psykologia on perinteisesti etsinyt kontekstista riippumattomia universaaleja kognitiivisia rakenteita ja selittänyt toimintaa ”sisältä ulos”. Kulttuuriantropologisen tradition rajoitteena puolestaan on ollut alistaa yksilö pelkästään kulttuurin tuotteeksi ja selittää yksilön tajunnan rakentuvan ”ulkoa sisään”. Kumpikin lähtökohta pirstoo kuvan ihmisestä keinotekoisesti, ja voikin sanoa, että useissa kulttuurisen käänteen valinneissa psykologian suuntauksissa pyritään tarkastelemaan ihmistä holistisemmin kulttuurisena toimijana. (Lipponen 2001, 50–51; myös Holland ym. 2001, 20–28.)

² Se, mihin Popperin mallin maailmaan kognitiiviset tapahtumat sijoittuvat, on hankala kysymys, johon ei tässä tutkimuksessa oteta kantaa.

Kulttuuripsykologian perusajatuksukset löytyvät sosiokulttuurisesta eli sosiohistoriallisesta koulukunnasta. Sosiokulttuurisen koulukunnan lähtökohtana on oletus, että ihminen on biologinen olento, yhdistelmä fyysisiä ja henkisiä voimavaroja, jotka olemme saaneet enemmän tai vähemmän luonnostaan ja joita määrää se laji, johon kuulumme. Ihminen kuitenkin muista lajeista poiketen kehittää ja käyttää fyysisiä ja kielellisiä välineitä, joiden avulla hän vertauskuvasellisesti ilmaistuna ylittää itsensä. Vuorovaikutuksemme kyseisten välineiden kanssa on keskeistä oppimisen ja kehityksen kannalta ja ne muodostavat tärkeän osan kulttuurisista (vastakohtana biologisille) voimavaroistamme, joita käytämme päivittäin. (Säljö 2001, 16, 73.) Sosiokulttuurisen lähestymistavan keskeisen ajattelijan Lev Vygotskyn mukaan psyykkisten mekanismien kehittymistä ei enää tietyn kehitysvaiheen jälkeen voi selittää primaaristi biologisilla tekijöillä, vaan selitystä on etsittävä sosiaalisista tekijöistä. Psyykkisiä mekanismeja ei ole mahdollista myöskään selittää minkään yksittäisen tekijän avulla, vaan kehitys perustuu aina useiden tekijöiden yhteisvaikutukseen. (Wertch 1985, 20–21.) Käsite välittyneisyys³ tarkoittaa sitä, että todellisuus välittyy sekä fyysisten välineiden kuten työkalujen että älyllisten ja kielellisten välineiden kautta ihmisille konkreettisissa toiminnoissa. Ihmiset eivät ole suorassa tulkitsemattomassa yhteydessä ulkomaailmaan vaan välittyneisesti: ajattelumme ja käsitysmaailmamme ovat lähtöisin kulttuurimme älyllisistä ja fyysisistä välineistä ja ovat täten niiden värittämiä. Kielelliset ilmaisut välittävät todellisuutta ja muotoilevat ajattelutapaamme. Kieli on samanaikaisesti kollektiivinen, interaktiivinen ja yksilöllinen sosiokulttuurinen väline. (Säljö 2001, 80–81, 86.)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna tiedoille, valmiuksille ja ymmärrykselle on ominaista se, että ne ovat lähtöisin jostakin tietystä näkökulmasta, pätevät jonkin tietyn toimintajärjestelmän puitteissa sekä heijastavat erityisiä työskentelytapoja ja tärkeysjärjestystä. Tämä tarkoittaa, että kaiken tiedoksi kutsumamme taustalla on edellytyksiä ja oletuksia. Jopa se, mitä kutsumme tosiasiaiksi ja mitä pidetään ehdottomana ja vahvistettuna totuutena, osoittautuu lähemmässä tarkastelussa riippuvaiseksi edellytyksistä ja näkökulmista. (Säljö 2001, 142–143.) Sitä kulttuurin ajattelu- ja uskomusjärjestelmää, joka määrittelee, miten ihmiset organisoivat kokemuksensa ja tietonsa vuorovaikutuksessa sosiaalisen maailman kanssa kutsutaan kansanpsykologiaksi tai arkiajatteluksi (folk psychology)⁴. Siten kysymys tosiasioistakin liittyy usein siihen, miten ihmiset yhteisöissä tuottavat tulkintoja, luovat ja siirtävät merkityksiä, millaisista kulttuurisista aineksista mieli rakentuu ja miten eri tilanteissa toimitaan. (Bruner 1995, 35.)

Hakkarainen ym. (2004, 125) esittävät omana yhteenvetonaan seuraavat kulttuuripsykologian peruslait: a) Oppiminen ja taidon hallinta ovat toiminnan tu-

³ Säljön tekstin suomenkielisessä käännöksessä käytetään Vygotskyn välittyneisyys-käsitteestä muotoa 'medioida'. Hakkarainen ym. (2004, 276) käyttävät sen sijaan termejä 'välittää' ja 'välittyneisyys', joita myös tässä käytetään.

⁴ Hakkarainen ym. (2004, 29) määrittelevät arkiajattelun osin tiedostamattomaksi uskomusjärjestelmäksi, joka vaikuttaa siihen, miten näemme maailmaa.

loksia, eivät sen edellytyksiä⁵. b) Kaikki monimutkaiset kulttuuriset taidot esiintyvät ensin ihmisten välisellä sosiaalisella tasolla ja vasta sitten ihmisen omalla psykologisella tasolla. c) Ihminen pystyy ulkoisten tukirakenteiden (käsitteelliset, sosiaaliset, emotionaaliset) varassa suorittamaan vaativampia älyllisiä toimintoja kuin ilman niitä. Taidon kehittyessä yksilö pystyy asteittain vähentämään riippuvuuttaan tukirakenteista ja suorittamaan tehtävän itsenäisesti.

Tässä tutkimuksessa kulttuuripsykologinen ote näkyy monella tavalla. Esimerkiksi ajattelen laulutaidon selittyvän monien eri tekijöiden yhteisvaikutuksesta, en vain biologisten, ts. synnynnäisten, edellytysten kautta. Tutkimusryhmän kokoaminen itsensä laulutaidottomaksi kokevista henkilöistä lähti siitä oletuksesta, että harjoituksella voidaan vaikuttaa osaamiseen; ajattelin siis osaamisen olevan pikemminkin toiminnan tulos kuin sen edellytys. Jotta opittaisiin laulamaan, tarvitaan opastusta ja tukea. Se, millaista tukea itsensä laulutaidottomaksi kokeva tarvitsee oppiakseen laulamaan, on eräs tutkimuksen keskeinen kysymys.

Nojaudun tutkimuksessa kulttuuripsykologisen viitekehysten sisällä eri teoriaperinteisiin. Laulamisen kognitiivisten ja fysiologisten prosessien tutkimus liittyy ennen kaikkea luonnontieteelliseen tutkimusperinteeseen. Kokemusten tutkiminen liittyy puolestaan fenomenologiseen ja hermeneuttiseen perinteeseen ja kulttuuristen ilmiöiden tutkimus taas tyypillisesti sosiaalitieteisiin.⁶ Pyrin lähestymään laulutaidottomuuden ilmiötä systeemisesti eri ulottuvuuksista koostuvina tasoina ja yritän analysoida eri tasojen vuorovaikutussuhteita (ks. Vuorinen 1995, 89). Von Wright (1985, 246) toteaa systeemistä lähestymistapaa ihmistieteissä pohtiessaan olevan ilmeistä, että kun ihmisen kehitystä ja toimintaa tarkastellaan yksilön ja hänen ympäristönsä jatkuvana vuorovaikutusprosessina, systeemiteorian hahmottelema lähestymistapa tulee lähes itsestäänselvyydeksi.

Olen varsin tietoinen siitä, että ei ole lainkaan ongelmatonta käyttää yhdessä tutkimuksessa teoreettisesti kovin erilaisia lähestymistapoja. Valitsemani holistisen tutkimusotteen⁷ takia pidän sitä kuitenkin välttämättömänä. Koska tavoitteeni on laulutaidottomuuden ilmiön selvittely ja opetuksellisten keinojen pohdinta, on yritettävä avata jokaisesta näkökulmasta – niin kulttuurisesta, kokemuksellisesta, kognitiivisesta kuin fysiologisestakin näkökulmasta – mahdollisimman olennaisia Aspekteja kokonaisvaltaisen kuvan muodostumiseksi. Tutkimuksessa ei kuitenkaan suoriteta kognitiivisiin prosesseihin tai äänen fysiologiseen toimintaan liittyviä mittauksia. Kognitiivisten prosessien osalta tavoitteeni on ollut lähinnä pyrkiä käsitteellistämään joitakin havaintoja, joiden selittäminen vaatii nähdäkseni kognitiivista lähestymistapaa. Fysiologiset seikat ilmentyvät laulamisen ruumiillisuu-

⁵ Lonka huomauttaa kuitenkin, että koska oppiminen on samalla sekä toiminnan tulos että sen edellytys, toiminta ja oppiminen kietoutuvat toisiinsa syklisesti. Aiemmin opittu vaikuttaa toiminnan tasoon, mikä puolestaan vaikuttaa oppimiseen. (Henkilökohtainen tiedonanto 8.5.2004.)

⁶ Laajempi pohdinta taidekasvatuksen kysymyksistä jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Esimerkiksi Inkeri Sava on kirjoittanut aiheesta paljon ja pohtii myös kiinnostavalla tavalla mm. psykologiatieteen muutoksia ja suhdetta taidekasvatukseen artikkelissa ”The Art Educator as Researcher” (1998).

⁷ Lauri Rauhalan koko laaja tuotanto puhuu merkittävällä tavalla holistisen ihmiskuvan puolesta. Ks. myös esimerkiksi Harra 2004, 28–37.

nessa. Laulaminen koskee koko kehoa, ja siihen liittyvät paitsi kurkunpää myös muu äänielimistö, hengitys ja vartalon asento. Lauluopetuksessa yksi keskeisin, vaikkakin subjektiivinen tiedonkeruumenetelmä (ks. Sonninen 1996–97, 20; Brown 1996, ix–x), on aistihavaintotasolla, pääasiassa kuulohavainnoinnin avulla, tutkia ja tehdä johtopäätöksiä laulamisen fysiologisesta toiminnasta. Siten lauluopettaja tekee laulamisen fysiologisiin prosesseihin liittyviä havaintoja ja korjausehdotuksia aistinvaraisesti ja kokemuksensa perusteella. Tilannetta voi pitää analogisena yleislääkärin vastaanotolla suorittamille tutkimuksille: Keskustelemalla ja havainnoimalla lääkäri tekee oletuksia taustalla vaikuttavista biologisista, psykologisista ja sosiaalisista tekijöistä. Johtopäätöksiä tehdäkseen lääkärin on tunnettava ihmisen anatomia ja fysiologia. Vastaavaan tapaan teen tässä tutkimuksessa havaintoja osallistujien laulamisesta ja pohdin sitä anatomisfysiologista taustaa vasten. Omien opettajatutkijana esittämieni ”löydösten” voi ajatella tavallaan kuuluvan hermeneuttiseen tulkinnan perinteeseen. Samoin kuin yritän ymmärtää, mitä kirjoittaja tekstissään sanoo tai puhuessaan tarkoittaa, pyrin ymmärtämään niitä fysiologisia tapahtumia, joiden oletan omien laulamis- ja opettamiskokemusten sekä kirjallisuuden perusteella selittävän opiskelijan laulamista.

1.3 Laulutaidottomuuden käsite ja tutkimustehtävät

Se tekijä, jonka länsimaisen musiikkikulttuurin piirissä katsotaan erottelevan laulutaitoiset ja laulutaidottomat, on nuotilleen laulamisen kyky. Laulutaidottomina pidetään nimenomaan sellaisia henkilöitä, jotka eivät pysy nuotissa ja siis laulavat väärin. Koska laulutaidottomia nimitetään yleisesti myös ”sävelkorvattomiksi”, heiltä oletetaan puuttuvan kyky erotella sävelkorkeuksia. Nimitykset ovat vastavia englanniksi, jossa käytetään esimerkiksi käsitteitä ”poor pitch singing”, ”out-of-tune singers” ja ”tone deaf” (ks. luku 2). Laulutaidottomuudella tarkoitan siis tässä tutkimuksessa kyvyttömyyttä laulaa nuotilleen ja laulutaidolla sitä, että osaa laulaa nuotilleen ja melko puhtaasti. Laulupuhtauden kriteeri on tiukempi kuin nuotilleen laulamisen kriteeri, koska voi laulaa hieman epäpuhtaasti ja silti nuotilleen.

Koska kyseessä niin laulupuhtauden kuin laulutaidon ja -taidottomuuden suhteen on aste-erosta, yksioikoinen mustavalkoinen jaottelu taitoon tai taidottomuuteen ei tee oikeutta ilmiön moniulotteisuudelle. Pyrkimykseni on tutkimuksessa havainnollistaa, kuinka niin laulutaito kuin -taidottomuuskin ovat ilmiöinä monimutkaisia ja käsitteinä hyvin suhteellisia.

Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävä ja -kysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa tutkimuksen kuluessa. Tämä onkin luonnollista ottaen huomioon tutkimuksen aineistolähtöisyyden sekä toimintatutkimukseen kuuluvan reflektion kentän ja kirjallisuuden vuoropuheluineen (ks. luku 7). Tutkimuskysymykset heijastelevat siten sitä ym-

märrystä, joka vähitellen rakentui reflektion kautta tutkijaopettajan mielessä kun 'laulutaidottomuus' alkoi jäsentyä laulamisen eri ulottuvuuksien ongelmien kautta.

Tutkimustehtävä on selvittää laulutaidottomuutta ilmiönä eli sitä, mistä laulutaidottomuudessa on kysymys.

Tutkimustehtävä jakaantuu seuraaviin alakysymyksiin:

1. Millaisia muutoksia tutkimusprojektiin osallistuneiden laulutaidossa tapahtui?
2. Millaisilla fysiologisilla tekijöillä on yhteyttä laulamisongelmiin ja laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin?
3. Millaisilla kognitiivisilla tekijöillä on yhteyttä laulamisongelmiin ja laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin?
4. Millaisia olivat osallistujien subjektiiviset laulamiskokemukset ja miten ne muuttuivat?
5. Miten nuotilleen laulamista voi opettaa? Hahmottelen opetusmallin ”Laulutaidon tukitikkaat” nuotilleen laulamisen parantamiseksi ja kehittyvän laulajan avuksi.

1.4 Tutkimuksen rakenne

Tutkimus on toimintatutkimus, joka lähestyy laulutaidottomuutta kirjallisuuden ja opetusintervention (Lauletaan–projekti) vuoropuheluna. Tutkimusraportti jakaantuu neljään kokonaisuuteen: I tutkimusmaaston esittelyyn, II teoreettiseen viitekehukseen, III tutkimuksen metodisen lähestymistavan ja opetusintervention toteutuksen selvitykseen ja IV tutkimustuloksiin.

I

Johdannon jälkeisessä kappaleessa 2 esittelen laulutaidottomuutta koskevia aikaisempia tutkimuksia. Luvussa keskityn vain niihin tutkimuksiin, jotka kohdistuvat suoranaisesti laulutaidottomuuteen.

II

Aloitan teoreettisen tarkastelun makrotasolta, kulttuurisista käsityksistä laulamista ja laulutaidosta (luku 3) ja etenen subjektiivisten kokemusten pohdintaan (luku 4). Seuraavissa luvuissa tarkastelen niitä kognitiivisia (luku 5) ja fysiologisia prosesseja (luku 6), jotka ovat yhteydessä nuotilleen laulamiseen ja siinä ilmeneviin ongelmiin.

III

Luvussa 7 esittelen tutkimuksen kulun ja lähestymistavan. Käyn läpi toimintatutkimuksen yleisiä piirteitä ja selvitän, miten tutkimus eteni kentän ja kirjallisuuden vuoropuheluna. Kuvaan kymmenen opiskelijan kanssa työskentelystä koostuvan Lauletaan-projektin tapahtuma-aikataulun. Luvun lopussa käyn läpi opetusintervention luonnetta tarkastelemalla opetusnäkemykseeni ennen projektin alkua ja sen aikana vaikuttaneita tekijöitä sekä joitakin opetuksen taustalla vaikuttaneita teoreettisia käsitteitä.

IV

Luvussa 8 vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia muutoksia osallistujien laulutaidossa tapahtui. Luvuissa 9–11 vastaan niihin tutkimuskysymyksiin, jotka koskevat sitä, miten fysiologiset, kognitiiviset ja kokemuksiin liittyvät tekijät olivat yhteydessä laulamisongelmiin ja laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin.

Luvussa 12 vastaan kokoavasti tutkimustehtävään, siihen mistä laulutaidottomuudessa on tämän tutkimuksen perusteella kyse sekä vastaan viidenteen tutkimuskysymykseen esittämällä pedagogisen mallin ”Laulutaidon tukitikkaat” nuotilleen laulamisen parantamiseksi ja kehittyvän laulajan avuksi. Malliin olen koonnut tutkimuksen avulla löytämiäni ja kehittämiäni periaatteita ja konkreettisia ohjeita sovellettavaksi käytännön opetustilanteissa. Jotta malli olisi myös tähän tutkimukseen syventymättömän henkilön ymmärrettävissä, käytän tarkoituksellisesti yleistajuisia käsitteistöä.

Luvussa 13 pohdin tutkimuksen luotettavuutta, sen vahvuuksia ja heikkouksia sekä esitän suuntaviivoja tulevalle tutkimukselle.

Teoreettisessa osassa jokaisen uuden aihepiirin, siis lukujen 3, 4, 5 ja 6, alussa esittelen johdantomaisesti kyseistä aihekokonaisuutta. Sen jälkeen käyn alaluvuissa läpi niitä seikkoja, jotka mielestäni liittyvät laulutaidottomuuden ilmiön selvittämiseen. On mahdollista, että teoreettisen viitekehyksen luvut vaikuttavat toisiinsa nähden irrallisilta, ja lukija voi kysyä, miten jokin esiin ottamani seikka liittyy tutkimuskohteeseen. Voin vain todeta, että rajanveto tutkimukseen suoranaisesti liittyvien seikkojen ja sitä vain sivuavien tekijöiden välillä on ollut hankalaa ja että varmasti myös toisenlaiset ratkaisut olisivat olleet mahdollisia. Toivon, että vuoropuhelu ilmiön yksittäisten tekijöiden ja tutkimuksen holistisen otteen kesken toteutuu tuloksia koskevissa luvuissa sekä kokoavasti tutkimustehtävää koskevassa luvussa 12.

Tutkimusprojektiin osallistuneet 10 opiskelijaa eivät esiinny oikeilla nimillään.

2 Laulutaidottomuutta koskevia tutkimuksia

Tarkastelen tässä luvussa tutkimuksia, jotka keskittyvät nuotilleen laulamisen ongelmaan tai lähestymistapoihin, joilla laulutaitoa on yritetty kehittää. Henkilöä, joka ei pysy laulaessaan nuotissa, joka toisin sanoen laulaa väärin, nimitetään laulutaidottomaksi, heikosti laulavaksi, korvattomaksi, mörisijäksi tai nuotin vierestä laulavaksi (Krokmors 1985, 39–40; Rautavaara 1996, 409). Myös englannin kielessä on monia eri nimityksiä laulutaidottomille: *droners, grunTERS, inaccurate singers, monotones, musically deficient, non-singers, out-of-tune singers, poor pitch singers, singing disabled, tone deaf, tone dumb, tune-deaf, uncertain singer* jne. (Aaron 1993, 2–4; Sergeant 1994, 63). Ruotsinkielessä vastaavia käsitteitä ovat *dålig sångförmåga, en sångsvag elev* (Hammar 1995, 10) tai *falsksång*, joka voidaan viitata epäpuhtaasti laulamiseen tai laulutaidottomuuteen. (Sundberg 1986, 190–191). *Onchi* tarkoittaa japanin kielessä epätarkkaa laulajaa, kirjaimellisesti *sävelidiotia*. Käsitteen merkitys on kasvanut Japanissa karaokelaulamisen suosion myötä. (Murao 1994, 4.) Welch (1996, 15) ehdottaa nimitystä *kehittyvä laulaja* (*developing singer*), joka liittyy hänen kehitykselliseen näkemykseensä (ks. luku 2.3). Taulukossa 1 on koottuna tutkimustuloksia laulutaidottomien määrästä prosentteina ikäluokkaa kohden.

Arviot laulutaidottomuuden yleisyydestä vaihtelevat voimakkaasti monista syistä. Laulamistarkkuudelle on asetettu eri tutkimuksissa eri kriteereitä. Joissakin tutkimuksissa, joissa laitteiston avulla on mitattu frekvenssitasoja, on pidetty 33 senttiä (kolmannes puolisävelaskeleesta) rajana puhtaan ja epäpuhtaan laulamisen välillä⁸, toisissa määrittely perustuu esimerkiksi opettajan kuulonvaraiseen arviointiin. (Aaron 1993, 88; Welch 1994a, 9–11.) Myös se, millaisia tehtäviä on käytetty, vaihtelee suuresti. Tehtävinä voivat olla mm. laulettava laulu ilman säestystä, säestyksen tai kuoron kanssa; löydettävä laulaen sävelmän tai kadenssin toonika; laulettava soinnun tietty ääni; toistettava tietty sävelkorkeus tai intervalli samanlaisesti annetun mallin kanssa tai välittömästi mallin jälkeen. (Welch, Sergeant & White 1995/96 Price, 2000, 362 mukaan.) Myös sellaiset seikat kuin esimerkiksi tehtävän sopivuus tutkittavien ikään, sukupuoleen, sosiokulttuuriseen taustaan ja aikaisempaan laulamiskokemukseen nähden vaikuttavat saatuun tulokseen (Welch 1994a, 8–9). Nuotilleen laulamisen vaikeudet ovat yleisempiä pojilla kuin tytöillä: Jokaista lauluongelmaista tyttöä kohden vaikuttaa länsimaalaisten lasten ikäryhmissä olevan kaksi tai kolme lauluongelmaista poikaa (Welch 1994b, 85).

Voi todeta, että vaikka arviot heikosti laulavien määrästä vaihtelevat paljon, melko suurella joukolla peruskouluikäisiä näyttää olevan ongelmia nuotilleen lau-

⁸ Laitteen avulla määriteltävissä oleva 33 sentin ero on jokseenkin pieni. Kuten kategorista kuulemista koskevassa kappaleessa 5.3 todetaan, Walkerin (1994, 13) mukaan kuuntelijat eivät luokitelleet kuuluisien laulajien 30 sentin suuruisia poikkeamia absoluuttisesta sävelkorkeudesta virheiksi tai epäpuhtauksiksi.

Taulukko 1. Nuotilleen laulamisoongelmaisten lukumäärä ikäluokkaa kohden.

Ikä	Ongelmia nuotilleen laulamises	Tutkimus
3 v	100 %	Hata, 1987
4 v	95 %	Hata, 1987
5 v	86 %	Hata, 1987
6 v	34,6 %	Gould, 1968
7 v	noin 30 %	Welch 1979b, 1983
9 v	50 %	NAEP, 1974
11 v	11 %	Gould, 1968
11 v	noin 18 %	Franklin & Franklin, 1983 ym.
11 v	noin 4 %	Welch 1979b, 1983
13 v	45 %	NAEP, 1974
17 v	35 %	NAEP, 1974
Aikuiset	4 - 5 %	Bentley, 1968
Aikuiset	30 %	NAEP, 1974

Tutkimuskooste on tehty seuraavista lähteistä:

Bentley 1968, Moore 1994, 47 mukaan; Gould 1968, Aaron 1993, 6, mukaan; Hata 1987, Fyk 1994, 25 mukaan; NAEP 1974 (National Assessment of Educational Progress, USA), Aaron 1993, 5 mukaan; Franklin & Franklin 1983; Roberts & Davies 1975; Romaine 1961, Rutkowski 1996, 353 mukaan; Welch 1979b ja 1983, Welch 1996 mukaan. Gould ja Rutkowski ilmoittavat arvion luokkatason mukaan. Tällöin olen laskenut iän sen perusteella, että kolmas luokkataso tarkoittaa 8-vuotiaita (Moore 1994, 47).

lumisessa.⁹ Useimpien lasten kohdalla laulutaito paranee iän myötä. Tarkkaa kuvaa aikuisten laulutaidottomien määrästä on vaikea muodostaa. Todennäköisesti niitä jotka arastelevat ja jännittävät laulamista, koska pitävät laulutaitoansa heikkona, on huomattavan paljon enemmän kuin niitä, joilla todellisuudessa on vaikeuksia laulaa nuotilleen. Voinee todeta Welchin (1994b, 94) tapaan, että itsensä laulutaidottomiksi kokevia on länsimaisessa kulttuuripiirissä sekä japanilaiset onchi-laulajat mukaan lukien huomattava määrä.

⁹ Hammarin (1995, 10–11) mukaan ala- ja yläkouluissa Ruotsissa noin 35 %:lla oppilaista on heikko laulutaito.

2.1 Syitä heikkoon laulutaitoon

Laulutaidottomuuden syiksi on esitetty heikkoa tonaalista muistia, vaillinaista sävelkorkeuden erottelukykä ja puutteellista äänentuottomekanismia (Aaron 1993, 7). Welchin (1979a) katsauksen mukaan joissakin vanhemmissa tutkimuksissa heikosti laulamisen katsotaan johtuvan huonosta sävelkorvasta, ts. siitä että ihminen ei kuule sävelkorkeuksien eroja tai omaa tonaalista muistia (Aaron 1993, 15 mukaan; myös Jones 1979, 173–174 ja Mitchell 1991, 74). Täydellistä sävelkorvattomuutta tuskin kuitenkaan on olemassa, koska jokainen terve¹⁰ henkilö pystyy ymmärtämään merkityseron intonaation perusteella lauseissa kuten ”Hän menee kauppaan” tai ”Hän menee kauppaan?” (Kazez 1985, 46). On lisäksi havaittu, että harjoituksen avulla voidaan parantaa sekä muusikoitten että ei-muusikoitten erottelukykä pienten sävelkorkeuserojen suhteen ja että suoritus korreloi sen kanssa, kuinka monivuotinen musiikillinen kokemus henkilöllä on (Kishon-Rabin ym. 2001). Laulutaito ei kuitenkaan välttämättä parane, vaikka korvan erottelutarkkuus kehittyisi esimerkiksi instrumenttiopetuksen ansiosta; on olemassa lukemattomia ammattimuusikoita, jotka eivät osaa laulaa (Sundberg 1986, 191; Welch 1985, 4). Rautavaara (1996, 419) totesi, että Karman musikaalisuustestissä hyvän pistemäärän saaneet opiskelijat eivät edistyneet laulun sävelpuhtaudessa enempää kuin heikon pistemäärän saaneet (ks. myös luvut 7.2.2 ja 10.5).

On myös mahdollista, että lauluongelmaisilla on vaikeuksia äänentuottomekanismeissa (Welch 1979a, Aaron 1993, 15 mukaan). Ongelmiksi on mainittu hengitystuen puute, kinesteettisen tietoisuuden vähäisyys äänentuotossa, kyvyttömyys käyttää ylärekisteriä ja pinnisteinen äänenkäyttötapa (Aaron 1993, 7). Joyner (1969) havaitsi 12-vuotiailla heikosti laulavilla pojilla, että yritys laulaa korkeammalta aiheutti ponnistelemisen ja epämukavuuden tunteita. Kun sai laulaa huomattavasti alemmassa sävellajissa, laulaminen sujui monilta ongelmalaulajilta nuotilleen.

On mahdollista – päinvastoin kuin on traditionaalisesti oletettu – että heikko sävelkorkeuksien erottelukyky johtuukin niiden tuottamisen ongelmasta (Joyner 1969; Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 217; Welch 1979a, Welch 1985, 4 mukaan). Leontjev (1969, 430–433) totesi aikuisten sävelkorkeuden erottelukyvyn parantuvan kun he oppivat laulamaan säveliä. Tärkeää oli, että henkilö oppi yhdistämään tuotoksen ja havainnon toisiinsa (ks. luku 5.8.2). Myös Mitchell (1991, 75) havaitsi, että vaikka henkilö ei aluksi pystynyt erottamaan, lauloiko hän samaa säveltä kuin annettu malliäni, kyky kehittyi harjoittelemalla laulamista. Onnistunut äänentuottaminen siis vaikutti myönteisesti erottelukykyyneen, mikä vuorostaan paransi tuottamistarkkuutta. Jones (1979, 182) toteaa tutkimuksensa perusteella, että korvan sävelkorkeuksien erottelukyky kehittyy laulutaidon kehittymisen myötä eikä sitä tulisi pitää edellytyksenä laulamislle.

10 Terveellä henkilöllä tulkitseen tarkoitettavan henkilöä, joka on normaalikuuloisin eikä kärsi mistään neurologisesta kuulohavainnon prosessoimiseen liittyvästä ongelmasta.

Sundberg (1986, 169, 190) huomauttaa, että sävelkorkeuserojen tuottaminen musiikissa tapahtuu lihastyön avulla, soitetaan sitten pianoa tai lauletaan. Se, että laulaja laulaa epäpuhtaasti, on yhtä vähän hämmästyttävää kuin se, että pianistille sattuu virhelyöntejä. Epäpuhtaasti laulaminen voi johtua hänen mukaansa siitä, että mielikuva tuotettavasta äänestä on epätarkka. Myös vaikeus kuunnella omaa ääntä laulaessaan voi selittää epäpuhtaasti tai väärin laulamista (ks. sävelkorkeuden säätely, luku 6.2).

Joyner (1969, 121–122) pohtii vuorovaikutusketjua toteamalla, että jos lapsi ei reagoi äänellään helposti ja tarkasti melodisiin ärsykkeisiin, hänelle ei rakennu luotettavaa palautejärjestelmää siitä, laulaako hän tarkasti vai ei, mistä voi olla seurauksena puutteellisuuksia tonaalisen muistin kehittymisessä. Jos ongelmat taas ovat perua heikosta sävelkorkeuksien erottelusta tai tonaalisesta muistista, lapsi ei ehkä halua tai kykene harjoittamaan ääntään laajalla äänialueella, mikä jälleen puolestaan voi haitata musiikin mentaalista prosessointia.

Äänialan huomioon ottaminen on tärkeää, koska ongelma saattaa piillä liian korkeissa sävellajeissa (Joyner 1969). Se, että lapsi osaa tuottaa ääniä varsin laajalta alueelta, ei välttämättä tarkoita sitä, että hän pystyisi käyttämään koko äänialaansa laulutehtävissä. Mitä pienempi lapsi, sitä suppeampi on hänen lauluäänialansa: 3-vuotiailla noin kvintti, 4-vuotiailla noin pieni seksti ja 5-vuotiailla noin suuri seksti. Laulutehtävissä lapsi vaihtaa herkästi sävellajia, mikäli laulu tuntuu menevän liian korkealle. (Flowers & Dunne-Sousa 1990, 104, 110–112; myös Davidson 1994.) Sibelius-Akatemian lehtori Mikko Pasanen (22.11.2003) kertoi päinvastaisesta tapauksesta. Erään perheen muut lapset olivat laulutaitoisia, mutta noin kuuden vuoden ikäinen poika ei laulanut lainkaan nuotilleen. Pasanen kertoi turhaan harjoittaneensa lasta löytämään annetun mallin mukaisia ääniä. Puolivahingossa Pasanen tuli soittaneeksi pianosta hyvin korkean äänen, kolmannesta oktaavista. Sen poika lauloi heti oikein, ja kävi ilmi, että hän lauloi aivan tarkasti kolmannen oktaavin äänialueella. Tämän havainnon jälkeen poika oppi laulamaan myös matalammalla äänialueella. Pasanen arveli, että poika oli aikaisemmin koettanut matkia isän ja isoveljien ääntä laulaessaan, vaikka hänen äänialansa ei siihen vielä ollut sopinut.

Laulamiskehitykseen vaikuttavat lisäksi monet muut seikat, mm. psykososiaalinen kasvukehitys, musiikilliset virikkeet ja sosialisatio, laulamiskäyttäytyminen, kokemukset omasta äänestä ja minäkuva. Kodin, opettajien ja tovereiden tuki on tärkeä. Yksilölliset eroavuudet ovat suuria, toiset tarvitsivat enemmän ohjausta kuin toiset. Jos henkilö jostain syystä laulaa väärin, hän ei välttämättä huomaa sitä, mikäli ei ole tarjolla ohjaavaa palautetta, joka auttaa huomaamaan erot tavoitesävelmän ja laulettuun tuotoksen välillä. Nopea kasvu erityisesti murrosiässä, jolloin myös kurkunpään rustot ja lihakset suurenevät ja äänihuulet pitenevät, saattaa vaikeuttaa laulamista kummallakin sukupuolella. Taustalla voi olla myös jännityksiä artikulaatioelimissä tai muualla kehossa tai esimerkiksi liian vaikeita laulutehtäviä. (Welch 1994b, 87–93; 1996, 5; Lidman-Magnusson 1998, 145–148.) Laulamista voi lisäksi hankaloittaa vibratolla laulettu äänimallit (Yarbrough ym. 1992; myös Lyon 1993, 21). Diplakusia-ilmiö (diplacsis) saattaa joskus selittää sävelkorkeuden hahmottamisvaikeuksia. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa toinen korva kuulee eri sävelkorkeuden kuin toinen tai yksi korva kuulee sävelen useam-

pina sävelkorkeuksina. (Kazez 1985, 47; Brown 1996, 202–203.) Laulutaidottomuus voi olla myös kulttuurinen myytti. Esimerkiksi eräissä nigerialaisissa ja länsijaavalaisissa heimoyhteisöissä lapset osaavat jo 4–5-vuotiaina laulaa hämääntyttävän määrän lauluja. Noissa yhteisöissä jokaista pidetään laulajana. (Welch & Murao 1994, 1, ks. johdantoluku)

2.2 Menetelmiä laulutaidon parantamiseksi

Menetelminä laulutaidon parantamiseksi on käytetty mm. laulujen laulamista, äänentuottomekanismin harjaannuttamista ja korvan sävelkorkeuden erottelukykyn tähtääviä harjoituksia (Aaron 1993, 16). Äänentuottomekanismin toimintaa on pyritty kehittämään esimerkiksi asentoon, hengitykseen, artikulaatioon, äänialaan ja äänen laatuun vaikuttavilla harjoituksilla (Joyner 1969, 123; Aaron 1993, 96; Phillips & Aitchison 1997, 186, 188). On myös käytetty puhumis-, huumamis- ja kaikuharjoituksia, hyräilyä tai eläinten äänten matkimista (Lyon 1993, 21; Aaronin 1993, 18–19 ja Rutkowski 1996, 354 yhteenvedot). Monien erityyppisten harjoitusten on todettu parantavan laulutaitoa mm. säveltarkkuuden ja laajemman äänialan suhteen (Joyner 1969, 122–123; Aaron, 1993, 136; Aaronin 1993, 18–20 yhteenvedot; Phillips & Aitchison 1997, 195; Rutkowski 1996, 354 yhteenvedot). Kymmenen 10–15 minuuttia kestävä lauluharjoittelukerran todettiin parantavan alakouluikäisten lasten laulutaitoa. Ne lapsista, joiden lähtötaso oli heikoin, paransivat taitoaan eniten. (Wickström-Karma 1990.)

Kukkamäki havaitsi opetustyössä, että kun lapset oppivat siirtymään rasakaasta mekaniikasta (rintarekisteristä) kevyeseen mekaniikkiin (pääsointiin), heidän laulupuhtautensa parani huomattavasti ja äänialansa laajeni luonnollisesti (2000, 26). Kun työskennellään poikkeuksellisen matalaäänisten lasten kanssa, opettajan tulee antaa lapsen aloittaa laulu niin matalalta, kuin hän itse haluaa. Usein lapsi laulaa laulua tällöin oikein. Kun lapsi on saanut rauhassa laulaa kuunnellen omaa ääntään, opettaja yhtyy hänen lauluunsa, jotta lapsi saa kokea, että kahden ihmisen on mahdollista laulaa samalla tavalla. Erilaisten äänileikkien avulla yksin ja yhdessä autetaan lapsia havainnoimaan ja tuottamaan erikorkuisia ääniä. Kahdenkeskeinen leikinomainen harjoittelutuokio voi kestää vaikkapa noin kolme minuuttia. (Krokfors 1985, 40.) Hongisto-Åberg ym. (1994, 116) neuvovat lauluäänen hallintaa opettelevan aikuisen leikkimään esimerkiksi laululeikkejä lasten kanssa, jotta ääntä tulee käytettyä.

Laulaminen voi olla epäpuhdasta siksi, että lapsen oma palautemekanismi ei jostain syystä toimi tarkasti. Tällöin ulkopuolisen antama ohjaava palaute varsinkin laulamaan opettelun alkuvaiheessa on välttämätöntä. Palaute voi olla sanallista tai visuaalista esimerkiksi laitteen värivalon näytön muodossa. Taidon oppimisen myötä laulajan oma palautemekanismi tarkentuu ja ulkopuolisen palautteen tarve vähenee. (Jones 1979, 176; Welch 1985.)

Heikosti laulavien kannalta yksilöllinen opastus tai pienryhmäohjaus on tehokkaampi kuin isommassa ryhmässä tapahtuva ohjaus. Kehitys voi edellyttää säännöllistä opetusta noin vuoden verran. (Rutkowski 1996, 353, 365.) Kovin eritasoisten laulajien opiskelu samassa ryhmässä voi vähentää heikompien laulajien

uskallusta laulaa sekä hidastaa edistyneempien kehittymistä (Rautavaara 1996, 420). Vaikka on tiedossa, että laulutaitoa voidaan kehittää, niin mittavia pedagogisia interventioita ei ole nähty. Rutkowski (1996, 365) toteaa: ”Viidenkymmenen vuoden ajalta on tutkimustietoa siitä, että kaikki lapset voidaan opettaa laulamaan ja että yksilöllinen tai pienryhmä- ohjaus on tehokkaampaa kuin suuressa ryhmässä tapahtuva opetus. Koska heikosti laulavien määrä näyttää kuitenkin olevan kasvussa, luokahuoneissa ei ilmeisesti sovelleta sellaisia strategioita, joiden avulla lapset oppivat laulamaan.” Myös Joyner (1969, 124) painotti jo vuosikymmeniä sitten, että monia potentiaalisesti laulutaidottomia voitaisiin auttaa, mikäli lapsia jo 5–7-vuotiaina heidän aloittaessaan koulua ohjattaisiin sopivasti käyttämään koko potentiaalista äänialaansa.

2.3 Kehityksellinen näkemys

Suhtautumisessa laulutaidottomuuteen voidaan erottaa kaksi vastakkaista näkemystä. Kyvyttömyyttä korostava näkemys perustuu vertailuun niiden välillä, jotka osaavat laulaa nuotilleen ja niiden, jotka eivät osaa. Vertailussa ihmiset luokitellaan stereotyyppisesti joko laulutaitoisiksi tai laulutaidottomiksi. Laulutaitoisiin ja -taidottomiin jaottelemisen tietyssä joukossa tietyllä hetkellä tukee musta-valkoista käsitystä laulutaidottomuudesta pysyvänä kyvyttömyytenä, vaikka ei väitetäisikään, että tulos ennustaa tutkittujen tulevaa osaamista.¹¹ (Welch 1996.)

Welchin (1996) esittämässä kehityksellisessä näkemyksessä laulutaito nähdään monista eri tekijöistä koostuvana ja muuttuvana taitona, jota voi kehittää iästä riippumatta. Laulutaito muodostaa jatkumon, jonka toisessa päässä laulaja voi olla jokseenkin kyvytön laulamaan nuotilleen ja toisessa ääripäässä taas omata vaikkapa erittäin tarkan prima vista -taidon¹². Se, että laulamisosaaminen vaihtelee yksilöstä toiseen, on normaalia ja johtuu tavattoman monista tekijöistä. Lukuisten tutkimusten¹³ perusteella Welch esittää lapsen laulutaidon kehittyvän länsimaaisessa kulttuurissa seuraavassa järjestyksessä. Ensimmäisellä tasolla lapsi on kiinnostuneempi sanoista kuin melodiasta. Laulaminen on hyräilymäistä ja melodiakaarrokset ovat usein laskevia. Toisella tasolla lapsi tulee tietoiseksi mahdollisuudesta

11 Historiallisesti kyvyttömyysnäkemykset ovat olleet varsin ehdottomia, kuten lainaus Scientific American -lehestä vuodelta 1952 koskevasta artikkelista osoittaa: ”Huolimatta vajavaisuudestaan tällaiset [sävelkuurot] henkilöt voivat joskus painostettuna saavuttaa kohtuullisen pianonsoittotaidon. Mutta todennäköisesti kukaan tällainen henkilö ei ole oppinut laulamaan tai soittamaan viulua tai huilua ilman että yritykset nostattavat voimakasta ärtymystä muissa. Yleensä ei ole suositeltavaa antaa sävelkuoron lapsen ottaa soitotunteja.” (Kalmus 1952, Kazez 1985, 47 mukaan.)

12 Prima vista on italiaa ja tarkoittaa ensi näkemältä, ts. sävellyksen esittämistä ilman valmistavaa harjoitusta (Laurila 1974, 138).

13 Welchin 1996 esittämä malli perustuu seuraaviin tutkimuksiin: Young 1971; Moog 1976; Davidson ym. 1981; Fox 1982; Dowling 1984; Fyk 1985; Davies 1986, 1992, 1994; Hargreaves 1986, 1996; Welch 1986a, 1994, 1996; Ries 1987; Rutkowski 1987; Levinowitz 1989; Fujita 1990; Minami & Umezawa 1990; Wurgler 1990; Welch ym. 1991; Davidson 1994; White, Sergeant & Welch, 1996; Thurman & Klitzke 1993; Papousek 1996.

säädellä äänenkorkeutta tahdonalaisesti. Melodian kaarrokset noudattelevat sävelmän kaarrokseja makrotasolla. Sävellajituntuma alkaa vakiintua fraasikohtaisesti ja lauluääniala laajenee. Lapsen keksimissä sävelmänpätkissä on vaikutteita lapsen ympäristön laulukulttuurista (myös Fredriksson 1994). Kolmannella tasolla melodiakaarrokset ja intervallit ovat enimmäkseen tarkkoja, vaikka sävellaji saattaa vielä esimerkiksi epäsovivan äänialan takia horjahdella. Neljännellä tasolla lapsi laulaa ongelmitta omaan musiikkikulttuuriinsa kuuluvia suhteellisen yksinkertaisia lauluja. Koska laulutaidottomuus ei ole mikään absoluuttinen tila, ei pitäisi käyttää leimaavia nimityksiä kuten laulutaidoton vaan puhua kehittyvästä laulajasta. (Welch 1996.)

Kehityksellistä näkemystä tukevia seikkoja ovat viime vuosina esittäneet monet tutkijat. Esimerkiksi Rutkowski (1996, 365) esittää yhdeksäntasoisesta teikon lapsen lauluäänien luokitteluksi. Tasot vaihtelevat ”ei vielä laulavasta” ja ”puhealueella laulavasta” koko äänialuettaan, myös rekisterinvaihdoksen yläpuolella olevaa aluetta (ks. luku 6.3), käyttävän tasoon. Luvussa 5.7 esittelen Davidsonin (1994) näkemyksen intervallien hahmottamis- ja tuottamiskeemojen muodostumisesta. Koska kehityksellisen näkemyksen mukaan nykyisen laulutaidon perusteella ei sinänsä voida ennustaa taidon kehittymistä, tarjoaa kehityksellinen näkemys mielestäni pedagogisesti mielekkään viitekehyksen opetustyölle (ks. myös Lidman-Magnusson 1998). Kun laulutaidon kehittäminen nähdään mahdolliseksi iästä riippumatta, luodaan samalla mahdollisuuksia myönteiselle musiikkisuhteelle. (Ks. Kurkela 1997b ja luku 4.4.) Shuter-Dyson ja Gabriel (1981, 218–219) toteavat, että lasten saamalla laulutaidon harjaannuksella on pysyviä positiivisia vaikutuksia paitsi laulutaitoon myös kiinnostukseen koulun musiikillisia aktiviteetteja kohtaan. Sen sijaan – koska laulaminen on luonnollisin tapa lapselle päästä sisälle musiikkiin – laulamisen estyminen voi vieraannuttaa hänet kokonaan musiikista (Jones 1979, 183).

2.4 Aikuisia koskevia tutkimuksia

Laulutaitoa koskeva tutkimus on keskittynyt lapsiin, ja aikuisia koskevaa tutkimusta on niukasti (McCoy 1997, 357; Price 2000, 362). Esittelen tässä tiedossani olevista aikuisia koskevista tutkimuksista pääpiirteitä. Price (2000, 363–369) luokitteli aikuiset opiskelijat varmoihin laulajiin (melodially on tonaalinen keskus, ja riippumatta sävellajista melodia lauletaan tarkasti), moduloiviin laulajiin (melodia lauletaan tarkasti, mutta sävellaji vaihtuu keskellä laulua yhden tai useamman kerran) ja epävarmoihin laulajiin (laulaminen on sattumanvaraista vailla tonaalista keskusta). Tulokset tukivat hänen mukaansa Welchin (1994b) esittämää näkemystä, että kyky ylläpitää sävellajia kehittyy vasta, kun on kyky laulaa melodian kaarrokset ja ylläpitää sävellaji säkeiden sisällä. On mahdollista, että sekä lapset että aikuiset, jotka vaihtelevat sävellajia kesken laulun, tekevät niin, koska laulaminen liian korkealta tai matalalta tuntuu epämukavalta. Davidsonin (1994) mukaan on tavallista, että harjaantumattomat aikuiset laulavat esimerkiksi ”Paljon onnea vaan” -laulua supistamalla suurimpia intervallihyppyjä pienemmiksi. On oletetta-

vissa, että harjaantumattomien aikuisten laulamiskehitys toistaisi lapsilla todettavaa kehitystä. (Ks. luku 5.7.1.)

Topp (1987) opetti menestyksellisesti yhtätoista opiskelijaa laulamaan projektissa, jonka nimi oli ”Musiikkia niille, jotka pelkäävät musiikkia”. Opetus koostui musiikinteorian alkeista, pianonsoitosta, äänentuottomekanismin harjoittamisesta, yksittäisten sävelten ja intervallien toistamisesta, laulujen laulamisesta yksin ja yhdessä ryhmän kanssa. Opetusta annettiin viitenä päivänä viikossa kolme tuntia päivittäin. Osallistujat oppivat myös harjoittelemaan jossain määrin itsenäisesti. Kuukauden mittaisen opetusjakson aikana jokainen edistyi huomattavasti, vaikka viisi opiskelijaa yhdestätoista ei aluksi pystynyt laulamaan haluttuja sävelkorkeuksia lainkaan. Loppukonsertissa jokainen soitti pianokappaleen, lauloi yksin, yhdessä pienen ryhmän kanssa ja yhdessä kaikkien kanssa. Kaikki yksinesitettyt laulut laulettiin nuotilleen. Opiskelijat tukivat toisiaan projektissa ja kokivat suurta tyydytystä oppimisestaan saadessaan mahdollisuuden aktiiviseen musiikin tekemiseen.

Myös Rautavaaran (1996) heikosti laulaneiden opettajiksi opiskelevien laulupuhtaus parani ja ääniala laajeni 12 ryhmätunnin ja yksilöllisen ohjauksen aikana. Yksilöllinen ohjaus käsitti kuusi noin 20 minuutin tapaamista. Opetus koostui äänenkäyttömekanismin harjoituksista ja laulujen laulamisesta. Opiskelijat kokivat opetusjakson mielekkääksi ja tarpeelliseksi. Mitchell (1991) raportoi, että kolme aikuista, jotka eivät laulaneet nuotilleen, oppivat 8–12 viikon harjoittelujakson aikana tuottamaan oikein sävelkorkeuksia yhtä aikaa kosketinsoittimen kanssa, mutta heidän kykynsä laulaa lauluja (free singing) ei tuona aikana kehittynyt. Tutkija arveli syynä olevan liian lyhyen harjoitusajan. Monet Kukkamäen Suzuki-laulukokeiluun osallistuneet odottavat äidit, jotka eivät olleet laulaneet sitten kouluajan, olivat tottumattomia käyttämään lauluääntänsä. Kevyen mekanismin (pääsoinnin) oppiminen yhdessä tiettyjen harjoitusten kanssa laajensi monen äänialaa ja paransi laulupuhtautta. (Kukkamäki 2000, 75.)

Brown kertoo tapauksesta, jossa erään nuoren naisen ensimmäisen luokan opettaja oli leimannut tämän ”monotoniseksi”. Saatuaan kolmen kuukauden ajan laulutunteja nainen pystyi laulamaan matalaa ääntä naistriossa ja työskenteli myöhemmin musiikinopettajana. Niille, joiden kyky tajuta sävelkorkeuksia on puutteellinen, Brown suosittelee harjoitukseksi pianon kanssa yksittäisten äänten toistamista. Tärkeää on järjestys: opiskelija laulaa ensin jonkin äänen, se soitetaan pianosta ja ohjataan opiskelijaa havainnoimaan kuulemaansa. Vaikka oppimisprosessi on hidas, ”olen havainnut, että edistystä voi tapahtua”. (Brown 1996, 69–70.)

Vaikka yksilöllinen ohjaus on monessa tapauksessa välttämätöntä, myös kuorossa laulaminen voi merkittävästi kehittää niin heikosti laulavien lasten kuin aikuistenkin taitoa. Suomessa toimii joitakin kirkkokuoroja *Kör för alla* -periaatteella, ja esimerkiksi Lontoossa toimii ”En osaa laulaa” -kuoro (”Can’t Sing Choir”). Olennaista tämäntyyppisessä kuorotoiminnassa on se, että tehtävät ovat riittävän helppoja ja luodaan myönteinen ja kannustava ilmapiiri, jossa saa laulaa väärin. (Lampinen 2000; Richards & Durrant 2003, ks. luku 3.3.2.) Kuoronjohtajan tai opettajan asenne on ilmapiirin kannalta ratkaiseva. Hänen on osoitettava itse olevansa innostunut paitsi laulamisesta myös musiikista ja ihmisistä. Ihmisiä on autettava huomaamaan, että laulaminen on hauskaa. (Lyon 1993, 20.)

Lähes poikkeuksetta heikkoa laulutaitoa on tarkasteltu poikittaistutkimuksina, ts. on käsitelty tietyn joukon laulamista tietyllä hetkellä. Joitakin harvoja nuorten laulamista koskevia tutkimuksia lukuun ottamatta ei käytännöllisesti katsoen ole olemassa empiiristä tietoa siitä, miten laulamiskäyttäytyminen ikä- ja sukupuolikohtaisesti pysyy tai muuttuu ajan myötä. Tutkimusta tarvitaan, jotta ymmärrettäisiin, miten ihmisiä voidaan auttaa ylläpitämään laulamista yhtenä musiikillisen oppimisen muotona läpi elämän lapsuudesta vanhuuteen. (Welch 1996; Price 2000, 369.)

II Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3 Laulamiskulttuurin maisema

Kulttuurisen näkökulman tarkastelun rungon työssä muodostavat kaksi osittain vastakkaista näkemystä musiikista ja musiikkikasvatuksesta, nimittäin esteettinen ja praksiaalinen näkemys. Lisäksi tärkeää pohdinnassani on ajatus institutionaalisuudesta sellaisena kuin Berger & Luckmann (1994) sen näkevät. Näitä seikkoja vasten peilaan joitakin suomalaisen laulamiskulttuurin sellaisia näkökohtia, joilla nähdäkseni on merkitystä laulutaidottomuuden tutkimisen kannalta.

Kulttuuri käsitteenä on tavattoman moniselitteinen. Tässä tutkimuksessa ymmärrän kulttuurin kulttuuripsykologisesta näkökulmasta lähtien liikkeelle Brunerin ajatuksista. Paitsi että kulttuuri käsittää ihmisten jakaman yhteisen kielen ja historian, se rakentuu myös instituutioista, jotka määrittelevät, millaisia rooleja ja statuksia kulttuurin toimijat omaavat, miten toiminta legitimoidaan, miten puhutaan ja toimitaan, millaiset myytit ja tarinat kannattelevat toimintaa ja merkityksiä jne. Kulttuuri on implisiittistä praksista, vähitellen syntyneitä konventioita. (Bruner 1996, 29, 153.)

Käsitykset ja periaatteet ovat kulttuurisia abstraktioita, ja sellaisina ne kuuluvat Popperin mallissa kolmannen maailman olioihin. Niiniluodon mukaan maailma 3 on ihmisen tuottama, useissa tapauksissa tekojemme ei-aiottu sivutuote, mutta samalla suhteellisen itsenäisesti olemassa oleva, sillä se vaikuttaa ”feed back” -efektin kautta meihin takaisin. Hänen mielestään maailma 3 on oikein kehiteltynä filosofisesti hyödyllinen, koska se auttaa ymmärtämään sellaisia olioita, joiden palauttaminen puhtaasti fyysisiksi tai mentaalisiksi entiteeteiksi olisi väkivaltaista ja keinotekoisia. (Niiniluoto 1990, 14, 90.) Käsitteet kuten ”älykkyys”, ”rehellisyys” tai ”musikaalisuus” eivät kuulu havaittavissa olevaan materiaaliseen todellisuuteen kivien, veden, tuolien tms. tapaan. Sen sijaan ne muodostavat kullekin kulttuurille ominaisen tavan havainnoida, luokitella ja puhua maailmasta. Niiden avulla mieli jäsentää maailmaa. (Karma 2003, 1–4.) Siten laulaminen, laulutaito, musiikki tai musikaalisuus ovat kulttuurisia käsitteitä, jotka eivät ole reusoitavissa vain fyysisen maailman ilmiöiksi.

Jokainen tilanne on olemassa jossain viitekehityksessä. Usein viitekehystä ja tilannetta tarkoitettaessa puhutaan kontekstista. Kontekstin käsitettä on vaikea määritellä, ja käsitteen selitysarvio voi olla alhainen, etenkin koska oletettavasti tulkitsemme samat tilanteet eri tavoin ja reaktiomme niihin ovat erilaiset. Kuitenkin ihmiset toimivat aina käytäntöjen puitteissa ja toiminnot ja tiedot tulee suhteuttaa tilanteeseen. (Säljö 2001, 130–131.) Siten myös laulaminen tapahtuu aina kontekstissa, tiettyssä ajassa, paikassa ja tilanteessa, johon liittyy tiettyjä käytänteitä, odotuksia, vaatimuksia, perinteitä ja arvoja. Se, millaiset käsitykset laulamisesta – olivatpa ne julkilausuttuja tai ei – kyseisessä kontekstissa vallitsevat, vaikuttavat yksilön kokemukseen laulamisesta. Käsitykset ja käytänteet voivat koskea esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Mitä pidetään hyvänä laulamisena? Mitä ajatellaan musiikin ja musikaalisuuden olevan? Missä tilanteissa lauletaan ja kuka laulaa missäkin tilanteessa? Miten ja kenelle laulamista opetetaan?

Musiikkikasvatuksen piirissä on keskusteltu viime vuosina kahdesta lähtökohdiltaan erilaisesta ja osittain hyvinkin eri tavoitteisiin tähtäävästä suuntauksesta. Toinen on länsimaaisesta taidemusiikista elinvoimansa ammentavaan esteettiseen taidekäsitykseen ja traditioihin perustuva näkemys, jonka ympärille musiikkikasvatusinstituutiot länsimaissa ovat rakentuneet. Koska nykypäivän musiikki-tarjonta ja erilaiset musiikilliset orientaatiot liittyvät usein hyvinkin toisenlaisiin päämääriin ja käytänteisiin, kuin mitä taidemusiikki edustaa (ks. Anttila & Juvenen 2002), perinteisen esteettisen näkemyksen haastajaksi on nostettu praksiallinen näkemys (Elliott 1995, 1996; Regelski 1996, 1998, 2000).

Riippuen kummanko suuntauksen perspektiivistä asioita tarkastellaan, voidaan päätyä hyvinkin erilaisiin käsityksiin paitsi musiikista ja musiikkikasvatuksesta yleensä, myös laulutaidosta ja laulunopetuksesta. Musiikkikasvatustähtäysten jaottelu esteettiseen ja praksialliseen näkemyksiin on tietysti vain yksi mahdollinen ja eräiden tutkijoiden käyttämä viitekehys.¹⁴ Kun Brändström (1997) esittää haastattelututkimuksensa nojalla kriittisiä huomioita perinteisestä musiikkikasvatusajattelusta, hän käyttää käsitettä absoluuttinen musikaalisuusnäkemys, jolla on selviä yhtymäkohtia esteettisen musiikkikasvatustähtäyksen kriitikoiden näkemyksiin. Hän puhuu myös relativistisesta musikaalisuusnäkemyksestä todeten sen olevan lähellä Elliottin 1995 ja 1996 esittämiä praksiallisia kannanottoja. (Brändström 1997, 119.)

Perinteisissä musiikkikasvatusinstituutioissa kuten musiikkiopistoissa, konservatorioissa tai musiikkikorkeakouluissa laulutaidottomuuden ongelmaa ei ehkä ole ollut tarpeen edes pohtia, koska sellaiset henkilöt, jotka eivät osaa laulaa, eivät pääsääntöisesti pääse niihin opiskelemaan ainakaan laulamista. Rajaankin siksi perinteisen järjestelmän käsittelyn niihin haittavaikutuksiin, joita laulutaidottomaksi itsensä kokeva ihminen saattaa kohdata järjestelmän heijastusvaikutuksena esimerkiksi musikaalisuustestauksen tai koulun laulamistilanteiden yhteydessä. Kuten pyrin tässä kappaleessa argumentoimaan, ajatus laulutaidottomuudesta yksilön pysyvänä ominaisuutena näyttää nousevan nimenomaan esteettisistä näkemyksistä – siten kuin näkemyksen kriitikot sen määrittelevät – peräisin olevista laulunopetuskäytännöistä. Koska tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista tarkastella perusteellisemmin musiikkikasvatuksen filosofisia kysymyksiä, pohdin perinteistä musiikkikasvatustähtäystä sen kriitikoiden, lähinnä Elliottin, Regelskin ja Brändströmin puheenvuorojen avulla. Toivon näin kuitenkin luovani kohtuullisen selkeän lähtökohdan sen laulamiskulttuurin hahmottamiselle, johon laulutaidottomuuden kannalta keskeiset ilmiöt kuten käsitykset musikaalisuudesta ja laulutaidosta piirtyvät. Luvun lopussa käyn läpi esteettisen näkemyksen haastajaksi nostettua praksiallista ja relativistista näkemystä.

14 Elliott ja Regelski kohdistavat esteettisen musiikki- ja musiikkikasvatustähtäyksen kritiikkinsä erityisesti Keith Swanwickin ja Bennet Reimerin näkemyksiin. Esimerkiksi Westerlund (2002) esittää kuitenkin sekä Elliottin että Reimerin musiikkikasvatusfilosofioiden manifestoivan individualismia. Westerlundin mukaan kumpikaan ei kiinnitä tarpeeksi huomiota musiikkikasvatuksen sosiaaliseen kontekstiin.

3.1 Esteettinen näkemys musiikista ja musiikkikasvatuksesta

”Musiikki edustaa kaikista taidemuodoista radikaaleinta ja absoluuttisinta maailman ja erityisesti sosiaalisen maailman kieltämistä. Tarvitsee vain pitää mielessä, ettei ole olemassa käytäntöä, joka olisi luokittelevampaa, distinktiivisempää, siis kiinteämmin yhteiskuntaluokkaan ja koulutukselliseen pääomaan liittyvää, kuin konserteissa käyminen tai ’jalon’ musiikki-instrumentin soittaminen. ... Puhuttaessa musiikista voi todella ilmaista sivistyksensä laajuutta ja monipuolisuutta. Kuten vaikkapa klassisen musiikin toivekonsertin lähetykset osoittavat: valittujen teosten luettelo, valintaperustelut, itseluottamuksen ja asiantuntemuksen ilmentäminen ovat kaikki oman minän esittämisen strategioita, joiden tarkoituksena on luoda mahdollisimman imarteleva, mahdollisimman lähellä hyväksyttyä ’kultivoituneen ihmisen’ määritelmää oleva kuva, siis kuva ’omaperäisyydestä’ hyväksytyissä rajoissa.” (Bourdieu 1985, 137 -138.)

Bourdieun kärkevä näkemys viittaa erityisesti klassisen taidemusiikin elitistisyyteen, mutta kuten Anttila ja Juvonen (2002, 39) toteavat, myös muiden musiikin lajien asiantuntijat pyrkivät omien diskurssiensa ja käytäntöjensä avulla muodostamaan eliittejä ja erottautumaan massasta. Elitismiin liittyy ajatus ”harvoista ja valituista”, mikä musiikkikasvatuksen piirissä ilmentyy esimerkiksi käsityksenä siitä, ketkä ovat riittävän lahjakkaita, jotta heille kannattaa antaa laulun- tai soitonopetusta. Tutkimusaiheeni kannalta kysymys on keskeinen.¹⁵

Perinteisen musiikkikasvatusnäkemysten voi katsoa perustuvan klassisen taidemusiikin esteettisiin arvoihin, jotka ovat viimeisen 200 vuoden ajan muokanneet käsitystä siitä, millaista on hyvä, arvokas musiikki. Esteettisen musiikkikasvatusajattelun keskeisenä lähtökohtana on käsitys taideteoksen sisäisestä arvosta ja merkityksestä. Opettajien ja oppilaiden kesken sekä yhteiskunnassa yleensä on vallinnut käsitys siitä, että musiikin ja yleensä taideaineiden opetuksessa on ja tulee olla kysymys esteettisen näkökulman korostumisesta.¹⁶ (Anttila & Juvonen 2002, 12; Westerlund 1998; ks. myös Sundin 1997, 39.)

Esteettinen musiikkikäsitys liittyy yleisempiin esteettisiin periaatteisiin ja juontaa juurensa mm. brittiläisen empirismin makuteorioista ja Immanuel Kantin estetiikan järjestelmästä. 1700-luvulla vilkasta brittiläistä esteettistä keskustelua

15 Väite klassisen musiikin elitistisyydestä perustuu mm. siihen, että suomalaisten myönteisyys klassista musiikkia kohtaan kasvaa jokseenkin lineaarisesti peruskoulutustason myötä (Alasuutari 1997, 6–7, Jokinen 1998, 469–470 mukaan). Nämä tulokset eivät ainakaan kerro musiikin pyyteettömyydestä ja ”puhtaudesta”, sillä ihmisten musiikilliset mieltymykset näyttävät kertovan paljon hänen asemastaan yhteiskunnassa (Jokinen 1998, 470). Samalla on muistettava, että klassinen musiikki voi olla monille ihmisille elämyksellisesti äärimmäisen tärkeää, jotain jota ilman ei haluta elää (esim. Hanifi 1998).

16 Ehkä klassisen musiikin valta-asemaa ja sen myötä esteettisen asenteen asemaa osoittaa myös Smithin (1997) esittämä väite, että musiikin kognitioiden perustutkimus olisi nojautunut musiikillisesti harjaantuneisiin ”ideaalikuuntelijoihin”, vaikka valtaenemmistön musiikin kuuntelijoista muodostavat musiikillisesti harjaantumattomat henkilöt (ks. kappale 5.6).

leimasi ajatus maun standardista eli makunormista. Ajateltiin, että huolimatta makujen ja makunäkemysten vaihtelusta, maku ei ole vapaa eikä jokainen maku ole yhtä hyvä. Kantin epistemologian mukaan kaikkien olioiden todellinen luonne jää meiltä aina salaan; makuarvostelmien taustalla on jokin apriorinen periaate, jonka selvittelyyn psykologisen estetiikan keinot eivät riitä. Makuarvostelmille osoitetaan kokonaan oma statuksensa, ja tämän perusteella annetaan oikeutus sille yleispätevyyden ja välttämättömyyden vaatimukselle, joka makuarvostelmiin Kantin mukaan aina sisältyy. (Mustaranta 1982, 1–2, 6, 117–118, 201.)

Vuonna 1750 saksalainen filosofi Alexander Baumgarten julkaisi teoksensa ”Estetiikka”. Teoksessa esteettisyyttä pidettiin metafyyssisenä, havaintotietämistä järjestävänä periaatteena. Esteettinen teoretisointi metafyyssisestä aistista, jonka avulla ihminen vastaanottaa kaunotaiteita, syvensi taiteen erottamista ”henkilökohtaisesta” ja ”käytännöllisestä”. (Regelski 1998, 12.) Alettiin esittää taiteilijan saavan voimansa jumalaisesta kipinästä ja inspiraation olevan neroutta, jota ei voi oppia (Oksala 1999, 9). 1800-luvun loppua kohti romantiikan aikakausi oli luonut myytin nerosta subjektiivisen intuitionsa toteuttajana virtuoosimuusikkojen, säveltäjänerojen ja suurten kapellimestarien myötä (Regelski 1998, 12). Musiikista tuli autonomista taidetta, ja ”teos” kohosi musiikkia koskevan ajattelun keskuksiksi (Huttunen 1999, 55). Esteettinen taidenäkemys vahvistui tähtikultin myötä ja kasvatti juopaa aristokratialle ja nousevalle porvaristolle kuuluvan ”hyvän musiikin” ja tavallisen kansan musiikin välillä (Regelski 1998, 12).

Esteettiselle musiikkinäkemykselle ovat ominaisia myös seuraavantyyppiset seikat: Ominaista on teoskeskeisyys. Musiikin ajatellaan olevan yhtä kuin teos, jota kuunnellaan ja arvioidaan esteettisin kriteerein. Kriteereitä pidetään musiikin sisäisinä, luonteeltaan muuttumattomina, universaaleina, ajattomina ja persoonattomina. Musiikin arvo on musiikissa itsessään. Musiikin hyödyllisyys, kaupallinen näkökohta tai muut ”epäpuhtaat” ulkomusiikilliset seikat haittaavat musiikin esteettisyyden kokemusta. Kun kuulija kuuntelee musiikkiteosta esteettisesti asennoituneena, hänellä on mahdollisuus kokea esteettinen elämys. Esteettinen elämys liittyy teokseen itseensä, eikä siihen kuulu sosiaalisia, uskonnollisia, poliittisia tai edes henkilökohtaisia ulottuvuuksia. (Elliott 1995, 23; Regelski 1998, 10–11.) Musiikin lajien katsotaan olevan hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Ylimpänä ja ”puhtaimpana” hierarkiassa on länsimainen klassinen instrumentaalimusiikki. Asetta alempana on oopperamusiikki, joka on vähemmän puhdasta, koska sanat tuovat oopperan lähemmäksi ruumiillisuutta ja vievät siten kauemmaksi ”Todellisesta Kauneudesta”¹⁷. Alimmalla tasolla on populaarimusiikki, ja mitä suositumpaa musiikki on, sen huonompaa se esteettisen musiikkinäkemysten kriteerein on.

17 Länsimaisessa traditiossa on kaiken kaikkiaan ollut taipumus nähdä musiikki arkielämän yläpuolelle transendoituvana universaalina taiteena ja muut musiikit etnisinä kansanmusiikkeina. Mm. Kodaly ajatteli, että eurooppalainen taidemusiikki on kansainvälinen kieli, jota kohti pedagogit kaikkialla johdattelivat oppilaitaan oman maan kansanmusiikin avulla. (Westerlund 1998, 5.)

(Regelski 2000.)¹⁸ Esteettinen musiikkikäsitys on luonut perustan esteettiselle musiikkikasvatukselle (Elliott 1995, 27–28), mikä näkyi pitkään esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmassa esteettisten arvojen kokemisen ja elämyksen korostamisena (Laitinen 1996, 4).

Brändström kysyy, mitä tarkoitetaan musikaalisuudella: ”Onko se sitä, että osaa soittaa yhtä tai useampaa soitinta, laulaa puhtaasti, säveltää musiikkia vai yli-päättään ilmaista itseään musiikin avulla...”. Hän toteaa, että on havaittavissa kaksi päänäkemystä: musikaalisuus uniikkina lahjana sekä toinen väljempi ja relativistisempi näkemys¹⁹. Absoluuttiselle käsitykselle tyypilliset piirteet liittyvät perinteistä esteettistä musiikkikasvatusta luonnehtiviin näkemyksiin: musikaalisuus nähdään tavallisimmin synnynnäisenä, vain harvojen valittujen ominaisuutena²⁰, musikaalisuutta voidaan mitata ja se ilmenee esimerkiksi nopeana oppimiskykynä, hyvänä laulutaitona, hyvänä musiikkimuistina tai muina musiikillisina, erityisesti sävelteosten esittämisvalmiuksina. Se, millainen käsitys musikaalisuudesta vallitsee, vaikuttaa mm. musiikinopettajakoulutusvalintoihin. Painottamalla absoluuttista näkemystä ollaan taipuvaisia valitsemaan opettajiksi opiskelemaan taitavia muusikoita mahdollisesti pedagogisen kiinnostuneisuuden kustannuksella. Absoluuttinen musikaalisuuskäsitys ei rajoitu ainoastaan taidemusiikin piiriin, vaan sen vaalijoita voi löytyä myös jazzin tai rockmusiikin lajeista. (Brändström 1997, 12–17.)

Absoluuttista käsitystä voi luonnehtia dualistiseksi. Oppimistutkimuksen piirissä on esitetty, että episteeminen²¹ kehittyminen on siirtymistä dualistisesta relativistisempaan tietokäsitykseen. Dualistisesti orientoitunut pitää tietoa ja tietämistä yksittäisten oikeiden faktojen kokoelmana, mutta relativistisesti orientoitunut katsoo tiedon ja tietämisen perustuvan tietystä näkökulmasta tehtävään tulintaan. (Perry 1970, Lonka 1997, 13 mukaan.) Schommer yksilöi dualistista orientaatiota luonnehtivat oletukset: oletetaan, että oppimiskyky on synnynnäistä; ajatellaan, että joko henkilö oppii nopeasti tai ei ollenkaan; oletetaan, että yksittäiset, yksinkertaiset faktatiedot ilmentävät parhaiten tietämistä sekä pidetään tietoa varmana ja pysyväisluonteista (Schommer 1990). Sovellettuna musikaalisuuteen tai laulutaitoon dualistisesti orientoituneen mielestä on tosiasia kontekstista riippumatta, että toiset ihmiset oppivat nopeasti soittamaan tai laulamaan, koska he ovat synnynnäisesti musikaalisia ja hyvän sävelkorvan omaavia.

18 Klassiseen musiikkiin vähemmän perehtyneet henkilöt pitävät erityisesti 1800-luvun romantiikan ajasta, kuten Brahmsin ja Beethovenin sävellyksistä. Musiikin estetiikassa ja musiikkikritiikissä tällainen asennoituminen on usein leimattu liian emotionaaliseksi ja alempiarvoiseksi. (Smith 1997, 248.)

19 Esittelen relativistista näkemystä luvussa 3.3.

20 Elliott (1995, 235, 236) esittää, että lahjakkuusajattelun korostuminen esteettisessä musiikkikasvatuskäytännössä on myös poliittinen ja ideologinen asia. Koska vain harvat ovat näkemysten mukaan lahjakkaita, musiikkikasvatusta jätetään kouluissa perifeeriseen asemaan, eikä koulutusresursseja tarvitse suunnata musiikkikasvatukseen siten kuin ”oikeisiin” aineisiin, matematiikkaan ja kieliin.

21 Episteeminen viittaa käsitykseen tiedosta ja tietämisestä.

Sloboda ym. (1994a, 351–352) erittelevät arki ajattelun (folk psychology) uskomuksia musikaalisuudesta. Vaikka he eivät puhu esteettisestä tai absoluuttisesta näkemyksestä, heidän havaintonsa voi sanoa liittyvän niihin. Arki ajattelun uskomuksilla kirjoittajat tarkoittavat absoluuttisen musikaalisuusnäkemyksen suuntaisia käsityksiä, joita yleisesti pidetään tosina. He toteavat jokseenkin viiltävästi, kuinka musiikin professorit rutiininomaisesti jaottelevat opiskelijat musikaalisiin tai epämusikaalisiin, ”you either have it or you don’t”, esimerkiksi opiskelijoiden esiintymisen perusteella – ottamatta ehkä lainkaan huomioon vaikkapa jännityksen vaikutusta soittamiseen. Professoreiden ja muiden hierarkiassa arvostettujen henkilöiden ajatellaan pystyvän erehtymättömän tarkasti arvioimaan esityksiä. Jopa toisten sellaisten muusikkojen, jotka edustavat eri soitinta tai ovat perehtyneet johonkin toiseen musiikinhistorialliseen tyyliin, voi olla mahdotonta haastaa ”varsinaisten asiantuntijoiden” näkemyksiä. Pahimmillaan arvioiden subjektiivisuus verhoutuu ylipappimaiseen erehtymättömyyden mystiikkaan.

Koska esteettinen musiikki- ja musiikkikasvatustun näkemys ja siihen nivoutunut absoluuttinen käsitys musikaalisuudesta on ollut pitkään vallitsevassa asemassa musiikkikasvatuksessa Suomessa ja muualla länsimaissa, näkemys on vahvasti institutionalisoitunut. Käytän jatkossa käsitettä **esteettinen musiikkikasvatus** viittaamaan koko tähän institutionaalistuneeseen kokonaisuuteen. Pohjustan seuraavaksi laulamiskulttuurin tarkastelua erittelemällä instituutio-käsitettä.

3.2 Instituutiot merkitysten kantajina

Musiikilla on modernissa yhteiskunnassa useita instituutioita, jotka monella tavalla määrittävät laulamiskulttuuria. Niitä ovat esimerkiksi musiikkikasvatus-, konsertti- ja markkinointi-instituutiot sekä institutionalisoituneet arviointikäytänteet, kuten musikaalisuustestaukset, musiikkikilpailut tai konserttiarvostelut. Instituution legitimoimien arvostusten ja kriteereiden perusteella määräytyy pitkälti, ”millaista on hyvä laulaminen” tai ”mitä on musikaalisesti lahjakas”. (ks. Bruner 1996, 29–34.)

Instituutiot muodostuvat omiksi kulttuureikseen ja paikallistuvat rakennuksiin, ammatteihin, tittleihin ja statuksiin. Ne luovat myyttejä, kommunikointi- ja toimintatapoja ja pyrkivät erottautumaan muista instituutioista kielenkäytön, puheutumisen ja hierarkkisten suhteiden välityksellä. (Bruner 1996, 29.) Koska merkitys on aina sidoksissa siihen näkökulmaan, jossa merkitys annetaan, jokin asia voi yhdestä näkökulmasta olla oikea ja hyvä ja toisesta näkökulmasta taas väärä ja huono.²² Näkemykseni mukaan instituutiot käyttävät melkoista valtaa määritelles-

²² Sain taannoin omakohtaista kokemusta siitä, kuinka musiikillinen kompetenssini on sidoksissa yhteen näkökulmaan, länsimaiseen klassiseen musiikkiin. Yritin erään intialaisen muusikon johdolla laulaa sikäläisen klassisen karnaattisen laulun asteikkoja. Se oli vaikeaa, koska asteikot intervallineen ovat toisenlaisia kuin meikäläisessä perinteessä. Karnaattinen asteikko perustuu 22 mahdolliselle intervallille oktaavia kohden länsimaisen 12 sävelen järjestelmän asemesta. Intervallit eivät ole myöskään tasakokoisia. (Burns

sään hallitsevat näkökulmat – ja ovat itse samalla näiden näkökulmien tuote. Bruner sanoo poleemisesti kasvatuksen olevan kamppailua erottautumisesta, mitä koulutusjärjestelmän rakentuminen vaikkapa ”ylemmistä” ja ”alemmista” oppilaitoksista metaforisesti ilmaisee. Siten kasvatusinstituutiot eivät koskaan ole neutraaleja, vaan niihin on historiansa myötä rakentunut tiettyjä arvostuksia ja merkityksiä, jotka kyseisen instituution näkökulmasta ovat oikeita ja hyviä. (Bruner 1996, 13–15, 29–31.) Lukemattomat seikat, joista puhutaan tosiasioina, ovatkin tarkemmin katsoen tiettyssä kontekstissa vallitsevia uskomuksia ja arvostuksia, joiden avulla perustellaan esimerkiksi toimintakäytänteitä. Ristiriitoja syntyy, kun väitetään uskomuksia ja arvostuksia tosiasioiksi ja unohdetaan, että asiat ja ilmiöt näyttäytyvät erilaisina riippuen katsojan perspektiivistä. Mitään ei voi tarkastella ilman näkökulmaa, eikä yksittäiselle ihmiselle ominaiset tulkinnat maailmasta ole riippumattomia tai irrallaan häntä ympäröivän kulttuurin uskomuksista. (Bruner 1996, 13–15.)

Berger ja Luckmann tarkastelevat mielenkiintoisella tavalla instituutioiden synty- ja vakiintumisprosesseja. Heidän mukaansa instituutiot rakentuvat perimältään inhimillisen toiminnan totunnaistumiselle ja ilmentävät historiallisuutta ja säätelyä. Instituutio on siten aina oman historiansa tuotos, eikä sitä voi ymmärtää ymmärtämättä sen tuottanutta historiallista kehitystä. Instituutiot myös säätelevät inhimillistä käyttäytymistä asettamalla sille ennakolta määriteltäviä käyttäytymismalleja. Säätelyluonne kuuluu perusluonteisena instituutioitumiseen itseensä, eikä se ole palautettavissa erityisesti instituutioiden pönkittämiseksi kehitettyihin sanktiomekanismeihin, joita kutsutaan sosiaalisen kontrollin järjestelmäksi. Sosiaalinen kontrolli kumpuaa instituution olemassaolosta sinänsä ja tietystä sosiaalisesta maailmasta tulee *maailma*, ainoa oleva. Koska instituutiot perustuvat historiallisesti kehittyneille arvostuksille ja periaatteille, instituutioiden alkuperäiset merkitykset jäävät usein uusien sukupolvien ulottumattomiin. Siksi uusi sukupolvi on sosiaalistettava instituutioihin, jolloin sosiaalisen maailman tiedoksi objektivoituneet rakenteet sisältyvät yksilön tietoisuuteen. Sama tarina pitää niin sanotusti kertoa kaikille lapsille. Tästä seuraa, että instituutioiden maailman laajentuessa sen ylle levittäytyy kognitiivisten ja normatiivisten legitimaatioiden suojakatos. (Berger & Luckmann 1994, 65–67, 72–75.)

Reseptitiedolla tarkoitetaan instituutiojärjestelmää koskevaa esiteoreettista tietoa, joka muodostaa sen loppusumman, ”minkä jokainen tietää” sosiaalisesta maailmasta. Se on kokoelma elämänohjeita, siveellisyyksityksiä, sananlaskuiksi muotoiltuja viisauksia, arvoja ja uskomuksia, myyttejä ja niin edelleen. Reseptitieto määrittää institutionaalisesti hyväksyttävän käytöksen säännöt, käyttäytymisalueet ja toimii motivointiperustana. Se määrittelee ja muotoilee roolit, joita esitetään näillä institutionaalisilla alueilla. Näin se jo itsessään kontrolloi käyttäytymistä ja tekee siitä ennustettavaa. Reseptitieto on sosiaalisesti objektivoitunutta tietoa. (Berger & Luckmann 1994, 78–79.)

1999, 217.) Koska minulla oli vaikeuksia kuulla tarkasti sävelkorkeuseroja intialaisen muusikon laulussa, myös niiden laulaminen takkuili. Tunsin olevansa jokseenkin epämusikaalinen. Ehkä tämä kokemus on auttanut osaltaan ymmärtämään tähän tutkimukseen osallistuneiden ongelmia.

Ymmärtääkseen mitä tahansa ilmiötä on hyödyllistä pohtia ilmiön historiallisia juuria (Berger & Luckmann 1994, 67). Koska myöskään laulamiskulttuurin maisemaa instituutioineen ja reseptitietoineen ei voi ymmärtää ottamatta huomioon sen lähtökohtia ja kehitystä, tarkastelen suomalaisen musiikkikasvatuksen juuria lähinnä laulunopetuksen osalta.

3.2.1 Musiikkikasvatuksen ja laulunopetuksen historiallisia painopisteitä

Laulunopetusta on harjoitettu maassamme vuosisatojen ajan. Keskiajan koulussa laulu oli tärkeä oppiaine, ja voi jopa sanoa, että ensimmäiset kuorolaiset Turussa olivat ammattimaisia laulajia maan pääkirkon palveluksessa. (Kilpiö 1992.) Laulunopetuksen tavoitteissa alkoivat 1800-luvun loppupuolella näkyä vahvat kansansivistykselliset, uskonnolliset ja esteettiset tavoitteet. Kansalle suunnattavasta laulunopetuksesta kiinnostuttiin kansansivistyksen välineenä ”uskonnollisen, siweellisen ja kaunollis-tunnon” herättämiseksi – rahvas kyllä lauloi, mutta sivistyneistön mielestä sopimattomia renkutuksia. Rahvasta oli siis kasvatettava myös laulun avulla, koska sen harjoittamisen katsottiin kasvattavan ihmistä kohti hyviä tapoja ja sivistystä. Laulutaito rinnastettiin toisinaan lukutaitoon, ja niiden piti kulkea rinnakkain, jos mielittiin lukeutua sivistyskansojen joukkoon. (Vapaavuori 1997, 84, 164.) Myös 1880-luvulla alkaneen, vuosikymmeniä kestäneen laulujuhlien perinteen taustalla vaikutti idealistinen näky musiikista, erityisesti laulusta esteettisten elämysten antajana, korkeampiin päämääriin ja henkisiin arvoihin ohjaavana kansan kasvattajana (Kilpiö, 1992).

1900-luvun loppua lähestyttäessä opetuksen tavoitteista jäivät vähitellen syrjään kansansivistykselliset ja uskonnolliset tavoitteet, mutta klassisen taidemusiikin asema pysyi vahvana musiikkikasvatuksessa. Korkeakoulutasoista opetusta annettiin ainoastaan klassisessa musiikissa vuoteen 1983 asti, jolloin Sibelius-Akatemiaan perustettiin jazzin ja kansanmusiikin koulutusohjelmat. Suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä opetus perustuu edelleen pitkälti klassisen musiikin ns. perusohjelmistoon ja kurssitutkintojärjestelmän avulla pyritään valtakunnallisesti vertailukelpoiseen arviointiin. Musiikkioppilaitokset avaavat tärkeän etenemisväylän ammattilaisuuteen (esim. Hirvonen ym. 2002)²³. Sloboda kuvailee vastaavaa englantilaista musiikkikoulutuksen arviointi- ja opetusjärjestelmää ”klassiseksi konservatoriokulttuuriksi”. Sen ideologia vaikuttaa samantyyppiseltä oman musiikkioppilaitosjärjestelmämme kanssa: viralliset lautakunnat arvioivat maanlaajuisesti vuosittain oppilaiden suorituksia. Painopiste on perinte-

23 Opetusministeri Maija Raskin tervehdyksessä musiikinopiskelu näyttäytyy nähdäkseni välineenä tähteyteen: ”Nimekkäät säveltäjät, kapellimestarit, soittajat ja laulajat nousevat hyvän musiikin perusopetuksen ansiosta. Taitava opettaja ehkä aavistaa, koska opettaa tulevaa maailmantähteä. Koskaan ei kuitenkaan voi olla varma kenestä tulee mestari. Siksi jokaista oppilasta tulee kannustaa.”(Suomen Musiikkioppilaitosten liiton julkaisu 2002, 1.)

sessä klassisessa taidemusiikissa, ja opetus tähtää klassisten sävellysten teosuskolliseen esittämiseen paremminkin kuin improvisointi- tai sävellystaitojen kehittämiseen. Keskeisen ohjelmiston soittaminen tai laulaminen vaatii vankkaa teknistä hallintaa. Esittäjiä verrataan avoimesti tai piilotetusti kilpailullisessa hengessä toisiinsa. Konservatoriokulttuurissa ei välttämättä ole tilaa nuoren ihmisen ekspressiiviseen itseilmaisuun. (Sloboda 1996, 110–111, 123.)

Koska musiikkioppilaitoksissa klassinen musiikki on ainakin viime vuosiin asti ollut vallitseva musiikinlaji, on luonnollista, että myös laulunopetus on painotunut klassiseen taidemusiikkiin. Seuraava lainaus kuvaa nähdäkseni laulopedagogiikalle yleisesti asetettua ideaalia. ”Laulopedagogiikka on opetus- ja tutkimustoimintaa, joka kohdistuu ääntöelimistön työskentelyyn ja laulutekniseen hallintaan sekä johdattaa lauluperinteen musiikillis-esteettisen kehityksen tuntemukseen. ... Ihanteeksi voidaan nimittää laulua, joka on vapaa kaikista sivuäänistä, vääristymistä ja virheellisistä jännityksistä, joka tarpeen mukaan soi ylä-äänissä joko hiljaisena tai voimakkaana, joka virtaa kevyenä ja kauniisti resonoivana eikä aiheuta laulajalle minkäänlaista lihaksiston virhetoimintaa.” (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1978, 14.) Klassispainotteiset kriteerit ovat hallinneet myös koulujen musiikin didaktiikkaa. Linnankivi ym. määrittävät koulun laulunopetuksen laulujen valintakriteeriksi sen, että laulut tukevat lasten esteettistä kasvatusta musiikissa. Tavoitteena on vaivattomasti muodostunut tasaisesti soiva ja kiinteä ääni. Ääniharjoitukset tähtäävät yhtenäisen soinnin saavuttamiseen. (Linnankivi ym. 1988, 142, 145–146.) Tämänkaltaiset, sinänsä ehkä yksittäisiltä ajatuksilta vaikuttavat lainaukset, heijastelevat nähdäkseni yleisiä käsityksiä ja ammattilaisten pedagogisia käytänteitä ja toisaalta vaikuttavat niihin. Nämä klassisen laulutyylin ihanteet toimivat – ehkä tiedostamattomasti – vertailupintana myös yksittäisten ihmisten mielessä heidän arvioidessaan omaa laulamisosaaamistaan, vaikka laulamisen tavoitteet olisivatkin muualla kuin klassisen tyylin hallitsemisessa.

Taidelaulun edustajat ovat voineet olla melko kategorisia suhtautumisessaan lahjakkuuteen. Esimerkiksi maineikkaan Juilliard School of Music -korkeakoulun opettaja Sergius Kagen totesi: ”Voidaan varmuudella sanoa, että millään inhimillisen toiminnan alueella luontaisen lahjakkuuden puuttuminen ei ole niin kiusallisesti havaittavissa kuin se on taiteen piirissä. Eikä minkään muun taiteen piirissä henkilö, joka on harjaantunut, mutta vailla lahjakkuutta, osoita niin surullisella tavalla riittämättömyyttään kuin musiikin alalla. Ja vielä on lisättävä, että erityisen selvästi se, ettei omaa luontaista huippukyvykkyyttä, tulee esiin laulamisesa.” (Kagen 1960, 5.)

Vaikka Kagenin ajatukset ovat puolen vuosisadan takaa, saattaa olla, että asenne ”vain harvoista valituista” kaikuu edelleen musiikin oppilaitosten käytävillä, silloinkin kun kyseessä on laulaminen harrastuksena, ei ammattiin tähtäävänä opiskeluna. Jos esteettinen näkökulma musiikin opetuksessa on ollut ja monilta osin on edelleen vallitseva, ovat menneet ja nykyiset opettajapolvet kasvaneet lahjakkuusajatteluun, jota sitten saatetaan toteuttaa esimerkiksi musiikkiopistojen pääsykokeissa pohtimalla, onko opiskelemaan hakevilla ”hyvä äänimateriaali”. Esteettisen ideaalin mukaisessa laulopedagogiikassa ihanteena ovat parhaat mahdolliset äänimallit, ”huippulaulajat”. Tavoitteena ei ole oppia laulamaan lauluja sinänsä vaan laulamaan klassista tyyliä edustavaa musiikkia tietyllä äänen-

muodostuksella tietyin esteettisin kriteerein. Harjoittelu tarkoittaa ääniharjoitusten ja kappaleiden toistamista ja tähtää äänialan laajentamiseen sekä oman ääni-tyypin jalostamiseen. Parhaat edellytykset kehittyä laulajiksi katsotaan olevan niillä, joilla on luontaisesti ns. hyvä äänimateriaali.²⁴

Historiallista taustaa vasten on ymmärrettävää, että musiikinopetuslaitokset ovat nojanneet vahvasti länsimaiseen taidemusiikkiin ja koulutusjärjestelmän avulla on kiistatta saatu paljon hyviä tuloksia. Tuovila (2003, 16) toteaa, että lahjakkaiden lasten kanssa tehdyllä pitkäjännitteisellä työllä on voitu osoittaa, että varhain aloitettu tavoitteellinen musiikkikoulutus tuottaa kansainvälisesti korkeatasoista hedelmää.²⁵ Taidemusiikki puolustaa ehdottomasti paikkaansa osana laaja-alaista musiikkikasvatusta. Myös harrastusmielessä on oikeutettua ja mahdollista opiskella vaikkapa klassista laulamista; lukemattomat ihmiset tekevät niin. Mutta ainoana näkökulmana klassinen taidelaulu kriteereineen, ohjelmistoineen ja tavoitteineen on liian yksipuolinen eikä pysty vastaamaan läheskään kaikkien laulunhaluisten toiveisiin. Peruskoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1970 musiikki on sijoitettu esteettisen kasvatuksen osa-alueeseen (Laitinen 1996, 4) ja musiikinopettajakoulutuksen pääsykoekriteereiden painotukset ovat aivan viime vuosikymmeniin asti suosineet yksipuolisesti taidemusiikkiin orientoituneita hakijoita (Anttila & Juvonen 2002, 25).

3.2.2 Musikaalisuuden käsitteestä ja musikaalisuuden testaamisesta

Musiikkikasvatuksessa puhutaan paljon musikaalisuudesta. Vaikka länsimaissa tavallisen käytännön mukaan kaikki lapset osallistuvat koulujen musiikkitunteihin, vain harvojen musiikkitaidot kehittyvät koulussa siinä määrin kuin monet muut oppivelvollisuuteen kuuluvat taidot. Arkiajattelun selitys tähän asiantilaan perustuu musikaalisuuteen: toiset ovat riittävän musikaalisia, toiset eivät ole. (Sloboda 1996, 107.) Ihmiset näyttävät tosiaan selvästi eroavan toisistaan siinä, miten he havainnoivat tai tekevät musiikkia. Erojen selitetään johtuvan ihmisten erilaisesta musiikillisesta – synnynnäisestä tai hankitusta – kyvystä tai kyvyistä. Kykyä on nimitetty musiikilliseksi kyvyksi, lahjakkuudeksi tai taipumukseksi. (Karma 2003, 1.)

Small (1980, 213–214) tekee kiinnostavan huomion. Hän sanoo: ”Kuinka usein olenkaan nähnyt innostuneen peruskoulun opettajan luokan olevan täynnä

24 Kätkä (2003) huomauttaa, että laulamisen kytkeminen vain tiettyihin ”oikeisiin” länsimaisiin asteikkoihin muuttaa laulamisen luonteen helposti spontaanin laulun sijaan kriittisesti tarkasteltavaksi taidoksi, jossa vain tietyt äänenkäyttötavat ovat sallittuja.

25 Tätä kirjoittaessani baritoni Tommi Hakala loisti otsikoissa voitettuaan BBC:n kansainväliset laulukilpailut Singer of the World in Cardiff. Hakala oli aikoinaan erään musiikkiopiston kasvatti (Koppinen 2003) ja lienee yksi hyvä esimerkki musiikkioppilaitosjärjestelmän toimivuudesta huippuammattilaisten peruskoulutuksen antajana.

oppilaiden taideteoksia, piirustuksia, patsaita, nukkeja, kartoja, runoja jne., mutta ei musiikkia. Miksi? 'En ole koulutettu muusikko', on opettajan vastaus. Kuitenkin tämä sama kouluttamaton maalari, kuvanveistäjä ja kirjoittaja saa oppilaat luomaan mitä hienoimpia töitä. Musiikin suhteen opettaja tekee poikkeuksen, lienee siksi, että on kasvatusinstituutioidensa kautta oppinut, että pitää olla kouliintunut muusikko voidakseen tehdä musiikkia... Musiikki on liian tärkeää jätettäväksi muusikoille, ja näin sanoessamme haastamme ammattilaisten määräysvallan, ei vain musiikin alueella vaan elämässä yleensä."

Käsitykset musiikillisten taitojen erityisluonteesta istuvat lujasti yleisissä uskomuksissa, eikä kaikkien oleteta voivan vaikkapa oppia soittamaan. Esimerkiksi yli 75 % kasvatusalan ammattilaisista usko, että säveltäminen, laulaminen tai konserttisoittimien soittaminen vaatii erityislahjakkuutta. Vastaavasti vain alle 40 % mielestä kirurgisen toimenpiteen suorittaminen tai shakin pelaaminen edellyttää sitä. (Sloboda 1996, 107–108; Davis 1994, Sloboda 1996, 108 mukaan.) Ajatus lahjakkuudesta sisäistetään jo varhain: kahdeksanvuotiaiden koululaisten mielestä musiikilliset kyvyt – toisin kuin esimerkiksi liikunnalliset kyvyt – eivät kehity harjaannuksen avulla (O'Neill 1994 Sloboda 1996, 108 mukaan). Monissa atribuutiotutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia, mutta myös todettu, että koulumenestystä musiikissa selitetään sekä kyvykkyydestä että yrittämisestä johtuvaksi (Austin & Vispoel 1998, 40–41; Legette 1998; ks. luku 4.2). Karttunen (1992, 59) totesi tutkimuksessaan, että yhdessäkään viidentoista musiikkikirjastonhoitajan haastatteluvastauksista ei suhtauduttu kriittisesti musikaalisuuskäsitteeseen. Musikaalisuus miellettiin erikoiskyvyksi tai -ominaisuudeksi, joka vain osalla ihmisillä on ja jota perintötekijät säätelevät. Brändströmin (1997, 94–95) musiikinopettajia koskevassa haastattelututkimuksessa tuli esiin, että samanaikaisesti ajateltiin kaikkien ihmisten olevan musikaalisia ja kuitenkin, että musiikilliseen toimintaan tarvitaan erityisedellytyksiä. Klassisen musiikin korkeakouluopettajat korostivat voimakkaammin kuuntelukykä kuin peruskoulunopettajat. Kauppinen (1996, 54) puolestaan sanoo musiikinopettajan työssään todenneensa, että monet oppilaat tai ainakin heidän vanhempansa ajattelevat, että musiikin oppiminen ja musiikista nauttiminen vaativat erityislahjakkuutta. Hänen mielestään "esteettinen taidenäkemys on tehnyt musiikista mysteerin – siirtänyt musiikin taiteelliseen korkeuteen, pois arkielämästä. Se on tuotava takaisin jokaisen ulottuville".

Musiikki on kuitenkin kuulunut mahdollisesti aina kaikkialla inhimilliseen kulttuuriin. Se on liittynyt lapsen nukuttamiseen, työhön, juhliin, uskontoon tai politiikkaan, ja musiikin uskotaan voivan vaikuttaa myönteisesti ihmisen fyysiseen ja psyykkiseen olotilaan. Musiikki liittyy vääjäämättä elämään, sitä on viestimissä kaikkialla ja esimerkiksi mainosmusiikkia on vaikea välttää. (Trehub & Trainor 2001, 281, 295.) Koska kaikkeen musiikilliseen toimintaan, myös musiikin kuunteluun, liittyy varsin monimutkaisia kognitiivisia prosesseja, on evoluutiopsykologian piirissä alettu pohtia, miksi ihminen osoittaa universaalisti taipumusta tajuta musiikkia. Onko kyky nauttia musiikista vain jokin evoluution sivutuote, vai onko sillä mahdollisesti suurikin merkitys ihmislajin älyllisessä kehityksessä? Vaikka musiikillinen kyvykkyys liitetään tavallisesti musiikin tekemiseen soittamalla, laulamalla tai säveltämällä, ihmisten enemmistö kuitenkin lähinnä kuuntelee musiikkia tai tanssii sen tahdissa luoden hyvinkin vahvoja tunnesiteitä

itselle tärkeään musiikkiin. Kun ihmisillä yleensä ottaen näyttää siis olevan kyky käyttää musiikkia monin tavoin ja nauttia siitä, on kysyttävä, eikö enemmistöä ihmisistä voisi pitää musikaalisina. (Cross 2001, 95.)

Sikiö-, vauva- ja varhaislapsuustutkimuksen näkökulmasta on perusteltua olettaa, että musiikillisia kykyjä voidaan pitää ihmiselle lajityypillisinä siinä kuin kykyä oppia kieltä tai erilaisia motorisia taitoja. Ihminen voi käyttää äänensä eri ulottuvuuksia, sävelkorkeutta, voimakkuutta, väriä, melodiasia, rytmiä ja harmoniaa sekä puhe- että musiikilliseen kommunikaatioon. Vaikka puhumisen ja laulamisen aivostollisessa organisaatiossa toisaalta on eroja (esim. Tervaniemi & Hugdahl 2003), toisaalta ne ovat varsin läheisessä suhteessa toisiinsa, eikä voida varmuudella tietää, kumpi on evolutiivisesti varhaisempaa perua. Vastasyntyneitä koskeva tutkimus osoittaa, että vauvat ovat synnynnäisesti paljon herkempiä havainnoimaan ääniä ja musiikillisia tapahtumia kuin aiemmin on uskottu. (Papousek, H. 1996, 42, 46.) Vielä kohdussa olevat vauvat reagoivat musiikillisiin ärsykkeisiin, ja vastasyntyneet pystyvät esimerkiksi havainnoimaan pieniä eroja sävelkorkeudessa, äänten voimakkuudessa, harmoniassa, kestossa ja tempossa. Lisäksi aivan pienet vauvat pystyvät tuottamaan mitä moninaisimpia ääniä ja osoittavat normaalisti kiinnostusta ääniin, niiden imitoimiseen ja äänillä leikkimiseen. (Papousek, M. 1996, 88–89 tutkimuskatsaus.) Jokaisella lapsella näyttää siis olevan musiikillisia kykyjä, mikäli hän ei kärsi jostain erityisestä ja harvinaisesta vammasta tai puutteesta.²⁶ Se, etteivät kyvyt jokaisen kohdalla kehity, johtuu jostain muusta kuin oletetusta lahjakkuudesta. (Sloboda 1996, 108.)

Kysymys siitä, perustuvatko huippusuoritukset musiikissa synnynnäiseen musiikilliseen taipumukseen vai ympäristötekijöihin, on lahjakkuustutkimuksessa keskeinen (ks. Maijala 2003). Ekspertiisitutkimuksen piirissä on esitetty, että harjittu, keskittynyt, säännöllinen ja systemaattinen harjoittelu (deliberate practice) selittää huipputaidon kehittymistä paremmin kuin oletus synnynnäisestä kyvykkyydestä. Keskeistä huipputaidon kehittymiselle on myös varhaislapsuudessa vanhemmilta ja opettajalta saatu tuki. Se auttaa luomaan myönteistä käsitystä omista taidoista sekä samaistumaan osaaviin roolimalleihin. (Ericsson 2003, 63–67; Sloboda, 1996, 111–114.) Maijala esittää soittamisen eksperttisyuden muodostuvan taipumusten, lahjakkuuden, kotikontekstin, opettajien, musiikkikulttuurin, soittamisen ilon, harkitun harjoittelun ja esiintymisten toisiinsa vuorovaikutteisissa prosessissa. Prosessissa syntyy parhaimmillaan kristallisoivan kokemuksen vahvistama voimakas sisäinen motivaatio. (Maijala 2003, 184.)

Musikaalisuuden määrittely universaalilla tavalla yksiselitteisesti ja tyhjentävästi on mielestäni mahdotonta, mikä johtuu käsitteen kulttuurisesta luonteesta. Kuten Karma (2003, 3) sanoo, käsitteet kuten ”musikaalisuus” eivät kuulu havaittavissa olevaan materiaaliseen todellisuuteen, vaan ne muodostavat kullekin kult-

26 Vain henkilöitä, jotka kärsivät jostain neurologisesta auditiivisen materiaalin prosessointiongelmasta, voidaan kutsua korvattomiksi (Griffiths 2001 ja Zatorre 2001 Welch 2001, 22 mukaan). Myös Peretz (2001, 204) auditorisen agnosian tutkijana muistuttaa, että ”musikaalisuus ei ole monoliittinen taito, jonka yksilö joko omaa tai ei omaa, vaan perustuu lukuisiin erotettavissa oleviin osatekijöihin”.

tuurille ominaisen tavan havainnoida, luokitella ja puhua maailmasta. Musikaalisuuden määritelmiä löytyy kyllä monia, ja useimmat määritelmät ovat tavalla tai toisella epäloogisia tai ristiriitaisia (Karma 1986, 43). Hän ehdottaa yleisluonteisesti seuraavaa musikaalisuuden määrittelyä: musiikillisena taipumuksena voidaan pitää suhteellisen homogeenista psyykkistä kapasiteettia tai potentiaalia kehittää musiikillisia taitoja. Jotta potentiaali voi realisoitua, tarvitaan ympäristö, jossa taipumus pääsee toteutumaan. Taipumuksen perusteella ei voida tyhjentävästi selittää musiikillisia taitoja, vaan tarvitaan myös muita ominaisuuksia. (Karma 2003, 20.)

Annoin johdantoluvussa joitakin esimerkkejä, kuinka joissain yhteisöissä kaikkia pidetään kykenevinä soittamaan ja laulamaan (Small 1980, 41–43, 50–51; Messenger 1958, Sloboda ym. 1994a, 349–350 mukaan). Länsimainen musikaalisuuskäsitys puolestaan painottuu absoluuttisesti: musikaalisuutta pidetään tavallissimmin synnynnäisenä, vain harvojen valittujen ominaisuutena, jonka määrää voidaan mitata. Musikaalisuuden mittaamisesta ollaankin länsimaisen kulttuurin piirissä tavattoman kiinnostuneita ja sitä varten on kehitetty lukuisia erilaisia testejä, vaikka ei ole yksimielisyyttä siitä, mitä musikaalisuudella tarkoitetaan. Koska musikaalisuus-termin sisältö on pikemmin sopimus- kuin totuuskysymys, ei kysymystä ”kuinka hyvin testi mittaa musikaalisuutta?” voi pitää mielekkäänä (Karma 1986, 61), eikä ole olemassa validiteetiltaan ja reliabiliteetiltaan yleisesti hyväksyttyä musikaalisuuden psykometristä mittaria (Sloboda 1996, 109). Siksi jokaiselle testityypille yhteinen ongelma on perustavanlaatuinen: mitä oikeastaan mitataan, kun sanotaan mitattavan musikaalisuutta?

Käsitykset musikaalisuudesta voivat siis vaihdella voimakkaasti ja kohdistuvat pitkälti kysymyksiin synnynnäisyyden ja ympäristön vaikutuksesta sekä siihen, onko musikaalisuus jokaisen piirre vai jakaantuuko piirre väestössä epätasaisesti. Edustan itse Slobodan ym. (1994b, 363) esittämää kantaa, jonka mukaan yksilölliset, osittain perinnölliset erot eivät ole muuttumattomia. Jokin kyky voi olla perinnöllinen ja silti muuttua paljonkin esimerkiksi intensiivisen harjoittelun ja suotuisan ympäristön ansiosta. Perinnöllinen kyvykkyys ei voi määrittää lopullista osaamisen tasoa, koska minkä tahansa taidon kehittyminen edellyttää useiden eri tekijöiden yhteisvaikutusta (ks. Wertch 1985, 20–21 ja luku 7.3.3). Tässä tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta tarkempaan musikaalisuuden käsitteen tai musikaalisuustestien punnitsemiseen, mutta yritän pohtia, millaisia vaikutuksia esteettiseen musiikkikasvatuskäsitykseen liittyvällä musikaalisuuskäsityksellä on esimerkiksi siihen, kenelle opetusta suunnataan.

Musikaalisuustestikäytäntöjen heikkouksien pohdintaa

Tämän tutkimuksen kannalta olennaisempaa kuin erilaisten musikaalisuustestityyppien²⁷ tarkastelu sinänsä on pohtia musikaalisuustestien ideologiaa ja vaikutusta opetuskäytäntöihin. Koska toistamiseen perustuva testityyppi liittyy laulutaitoon, vaatii testi kuitenkin kommentointia. Karma (2003, 69; 1986, 67) toteaa, että toistamiseen perustuvat testit ovat Suomessa tavallisin testityyppi alemman tason musiikinopetukseen valittaessa. Niissä tutkittava laulaa annetun mallin mukaan intervaleja ja melodioita sekä toistaa taputtamalla rytmiaiheita. Ongelmallista on, että tuottamiskyky, varsinkin laulutaito, liittyy testissä menestymiseen. Lauluäänänen kvaliteetti, jännittäminen tai ujous saattavat vaikuttaa testituloksiin. Ihminen voi esimerkiksi tietää, mitä haluaa laulaa, mutta ”ei saa sitä ulos”. Lisäksi on mahdollista, että jotkut lapset, erityisesti pojat, eivät edes suostu laulamaan.

Laulutaidon ja musikaalisuuden liittäminen yhteen on osa ihmisten melko tavallista arkiajattelua – ja miksei olisi, kun myös ammattilaiset määrittelevät musikaalisuutta laulutaidon perusteella. TV-dokumentissa (1994) ”Me laulutaidottomat” haastateltu Hilikka kertoo: ”Mulle on uskoteltu koko elämäni, että olen epämusikaalinen, koska en osaa laulaa. Mutta en pidä itseäni epämusikaalisena, kuulen omassakin laulussa kun se menee pieleen.” Asiantuntijana dokumentissa kuultu professori Kai Karma toteaa, että ”varsinkin ennen vanhaan, toivottavasti ei niin paljon enää nykyään, huonosti, epäpuhtaasti laulava tuomittiin automaattisesti epämusikaalisten ryhmään”. Kun toistamiseen perustuvia testejä edelleen käytetään laajalti, lienee valitettavasti niin, että epäpuhtaasti laulavat edelleen karsitaan mahdollisesti pelkästään kehittymättömän laulutaitonsa perusteella musiikkiopin-
tojen ulkopuolelle. Tilanne on paradoksaalinen, koska on yleisessä tiedossa, että monet ammattimuusikot eivät osaa laulaa (mm. Sundberg 1986, 191).

Testien ja musiikkiopin-
tojen menestyksen tiedetään sitä paitsi korreloivan heikosti. Silloin kun testillä on havaittu olevan ennustusarvoa musiikillisen suoriutumisen suhteen, jää kuitenkin epäselväksi, mikä osuus testissä menestymisessä on ennen testiä saadulla musiikillisella harjaannuksella. (Lehmann 1997a, Lehmann & Ericsson 1997, 43 mukaan.) Lotti (1988, 49–50) huomauttaa, että testien validiteettitutkimuksessa vähemmälle huomiolle ovat jääneet monet testausko-
konaisuuteen liittyvät seikat, joilla voi olla paljonkin vaikutusta testin lopputulokseen: yleiset järjestelyt, testaustilanteen ilmapiiri, testaajien käyttäytyminen ja persoonalliset ominaisuudet, testattavan vireystila, motivoituneisuus, jännittyneisyys jne. O'Neill ja Sloboda (1997) huomasivat, että luottamus tai epäluottamus omiin kykyihin vaikutti testissä menestymiseen riippumatta varsinaisesta kognitiiv-

²⁷ Musikaalisuustestit voidaan jakaa karkeasti kolmeen tyyppiin: atomistiseen, kokonaisvaltaiseen ja toistamiseen perustuviin testeihin. Atomistisessa testissä mitataan korkeuden, pituuden, voimakkuuden ja äänenvärin erottamiskykyä vertaamalla kahta ääntä toisiinsa. Kokonaisvaltaisessa testityypissä äänet esiintyvät todellisen musiikin yhteydessä ja saatetaan kysyä esimerkiksi, mikä esitetyistä kadensseista päättyi toonikaan, kumpi musiikinkatkelma on ”kauniimpi” jne. (Karma 1993, 1–2.) Käsittelen toistamiseen perustuvaa tyyppiä lyhyesti tekstissä. Kappaleessa 7.2.2 esittelen Karman auditiiviseen strukturointikykyyn perustuvan testin, koska testasin tutkimuksen osallistujat kyseisellä testillä ennen ensimmäistä opetusjaksoa ja sen päätteeksi.

visesta osaamistasosta (ks. luku 4.2). Monet muut seikat, jotka eivät liity musiikkiin – kuten älykkyys, motivaatio, motorinen kyvykkyys ja persoonallisuus – ovat yhteydessä musiikkiopinnoissa menestymiseen (Karma 2003, 65). Näitä seikkoja ei kuitenkaan musikaalisuustesteissä tavallisesti pyritä eikä pystytä arvioimaan. Sinkkonen (1997, 42) kysyy ja vastaa osuvasti: ”Onko varmaa että [musiikkiopiston] pääsykoe todella erottaa hyvät akanoista? (Kaikki tietävät vastauksen: ei ole.) Näyttää ikävästi siltä, että musiikkiopiston pääsykoe on portti, josta valitut käyvät sisälle aktiiviseen musiikin tekemisen maailmaan ja ulkopuolelle jääneet ovat tuomittuja passiivisen kuluttajan osaan.”

Kuten Sinkkonen totesi, ongelmallista on testauksen leimaava ja diskriminoiva luonne: jos henkilö ei läpäise musikaalisuustestin nimellä kulkevia pääsykoerittejä, hän voi saada leiman ja/tai alkaa kokea olevansa epämusikaalinen ja saattaa jäädä monien musiikkikasvatuskäytänteiden ulkopuolelle.²⁸ Vaikka tutkimuksen piirissä painotetaan musikaalisuus-käsitteen sopimuksenvaraisuutta (Karma 2003, 9–16), käytännön musikaalisuuden testaustilanne voi olla toinen: puhutaan ja toimitaan ikään kuin musikaalisuus tai epämusikaalisuus olisivat objektiivisia tosiasioita.²⁹ Ainakin esteettisen perinteen piirissä musiikin ammattilaiset ovat useimmiten itse läpikäyneet musikaalisuustestejä. Alalle valikoituneet puolestaan testaavat seuraavia sukupolvia, koska niin heidät itsekkin valikoitiin. Lehtosen (2001, 312) mielestä institutionaalinen musiikkikasvatus muodostaakin äärimmäisen hienojakoisen systeemin, joka toistuvasti ja armotta punnitsee kentälle pyrkivän musiikillisen kompetenssin periaatteessa samalla tavalla musiikkiopiston pääsykokeesta aina ensikonserttiin.

Vaikka testattu henkilö tajuaisi, että esimerkiksi jännittäminen heikensi suoritusta, tai hänelle kerrotaisii, että testisuoritus selittää heikosti musiikinopiskelumenestystä (ks. Lehman 1997a, Lehmann & Ericsson 1997, 43 mukaan; Tuovila 2003, 226; Karma 2003, 65), on saatu leima herkästi pysyväisluonteinen. Kerran saadun määreen kautta ihminen alkaa helposti nähdä itsensä määreenkaltaisena ja suuntaa tarkkaavaisuuttaan vain sellaisiin seikkoihin, jotka tukevat määrettä. Kyseessä on ns. vahvistusilluusio (Saariluoma 1990, 109–110). Sosiaalisen järjestelmän antamasta leimasta voi tulla lisäksi osa identiteettiä (Holland ym. 2001), ja leimalla voi olla kokonaisvaltainen vaikutus elämässä eteen tulevien valintojen tekemiseen. Vaarana on, että esimerkiksi musiikkiopiston pääsykokeessa hylätty

²⁸ Majjalan (2003, 83) tutkimuksessa kävi ilmi, että kaksi suomalaista huippumuusikkoa hylättiin lapsuudessa musiikkiopiston pääsykoetestissä ”epämusikaalisuuden” ja yksi jännittämisen takia. Testauskäytännöt voivat siis olla varsin diskriminoivia myös niiden kohdalla, jotka myöhemmin osoittautuvat taidemusiikin huipputalenteiksi.

²⁹ On ilmeistä, että musiikkiopistot määrittelevät musikaalisuuden omien musiikillisten lähtökohtiensa mukaisesti (Laine & Soini 2002, 45). Musikaalisuustestien välttämättömyyttä perustellaan paitsi ”hyvän oppilasaineksen” löytämisen takia, myös sillä että jotenkin karsintaa on suoritettava, koska hakijoita on enemmän kuin pystytään ottamaan sisään. Pääsykoejärjestelmän uskottavuus joutuisi epäilemättä koetukselle, jos hakijalle selvitettäisiin, että hänet karsitaan itse asiassa vailla objektiivisia perusteita. Jotta kenenkään hakijan orastavaa musiikkisuhdetta ei vaarannettaisi asiattomilla leimoilla, olisi mielestäni luovuttava puhumasta musikaalisuustestistä ja myönnettävä, että millään käytettävissä olevalla menetelmällä ei pystytäkään luotettavasti sellaista moniulotteista ilmiötä kuin musikaalisuus.

tulkitsee tämän palautteena omasta musikaalisuudestaan ja vielä hyvin laaja-alaisesti (Laine & Soini 2002, 45). Vaikka kritiikkiä musikaalisuustestejä kohtaan toisinaan esitetään, musikaalisuus-käsitteen viljely ja musikaalisuustestit näyttävät elävän omaa vakiintunutta elämäänsä musiikin opetus- ja arviointikäytänteiden sosiaalisen säätelyn muotona³⁰. Niistä on tullut sosiaalisesti objektivoitunutta tietoa (Berger & Luckmann 1994, 79).

Musiikkikoulutusta antavat tahot eivät ole ainoita lahjakkuuksien seulontaa harjoittavia yhteisöjä. Myös jalkapallon tai jääkiekon pelaajille voi käydä niin, että ankaran karsinnan tuloksena saadaan kokoon joukko huipputekijöitä, mutta vähemmän taitaville ei tahdo löytyä luontevaa paikkaa toteuttaa harrastustaan vain ”omaksi iloksi” (Sinkkonen 1997, 4). Lasten harrastustoiminnan kilpailullisuudesta ja lasten tarpeiden huomioonottamisesta kaivattaisiin selvästi laajempaa keskustelua.³¹ Tavoitteet sinänsä ovat tärkeitä. Niiden asettaminen ja saavuttaminen ovat omiaan luomaan ja ylläpitämään psyykkistä hyvinvointia (esim. Salmela-Aro & Nurmi 2002). Olennainen kysymys on mielestäni, kuka tavoitteet asettaa ja jääkö aidosti tilaa harrastajan omille toiveille ja taipumuksille (ks. Tuovila 2003). Voidaan pyrkiä maksimoimaan oppilaiden erinomaisuus tai pyrkiä kasvattamaan onnellisia ihmisiä, toteaa Kurkela (1993, 390–391) pohtiessaan kouluikäisten harrastelijapohjaista musiikkikasvatusta³². Pakonomaisen erinomaisuuden tavoittelun asemesta oppilaitos voi liittoutua niiden henkistä itsenäisyyttä vahvistavien ja korjaavien psyyken tekijöiden kanssa, jotka johtavat sisäisten motivaatiolähteiden vahvistumiseen ja auttavat oppilasta ilmentämään omaa yksilöllisyyttään ja kehittämään luovaa asennetta.

30 Suzuki-opetus on esimerkki klassisen musiikin metodista, johon yleensä ei kuulu testaamista, vaan oppilaat valitaan vanhempien haastattelun perusteella. Suzuki-filosofian mukaan musiikki on jokaisen lapsen opittavissa oleva taito samoin kuin äidinkieli, ts. kuuntelemisen ja tekemisen, puhumisen tai soittamisen kautta. Tavoitteena on ihmisen koko persoonallisuuden kasvattaminen musiikin avulla. (Suzuki 1983.) Metodiin kuuluu olennaisena osana tiivis yhteistyö lapsen, opettajan ja vanhempien välillä, alkuvaiheessa korvakuulolta soittaminen sekä yhteismusisointi.

31 Liikuntajärjestöissä Suomen Voimistelu- ja Liikuntaseurat (SVoLi) ja Suomen Palloliitto on huomattu se epäkohta, että kilpailumaailma on valunut aikuisista lapsiin, ja jo pienet lapset pannaan kilpaillen paremmuusjärjestykseen. Suunnanmuutoksena on luotu mm. ”Jumppajuna”- ja ”Kaikki pelaa” -järjestelmät. SVoLi tähtää eettisissä tavoitteissaan mm. seuraaviin seikkoihin: lapsi oppii voimistelun perustaidot leikien; tuetaan kaikkia, ei vain lahjakkuuksia; osallistujia ei verrata toisiinsa, vaan suorituksen arviointi perustuu jokaisen oman osaamisen arvostamiseen; lapsia kannustetaan monipuoliseen harrastamiseen, eikä vaadita yhteen lajiin sitoutumista. (SVoLi 2004.) Kaikki pelaa -ideologiassa jokaisella lapsella on oikeus kannustavaan ja turvalliseen jalkapalloharrastukseen. (Suomen Palloliitto 2004).

32 Uusikylä (2002, 52) sivuaa Kurkelan näkemystä mainitessaan koulun pahimmaksi ongelmaksi luovuuden kannalta suorituskorostuneisuuden. Oppilaan tulisi osoittaa jatkuvasti erinomaisuuttaan eikä hän saisi erehtyä. Suoritusten korostaminen vaikuttaa useimpien oppilaiden käsitykseen omista kyvyistään.

3.2.3 Esteettisen musiikkikasvatuskäsityksen muita heijastusvaikutuksia

Tämä tutkimus ei suoranaisesti koske musiikkioppilaitostoimintaa eikä yritä ottaa kantaa koulujen musiikkiopetuksen opetussuunnitelmiin, mutta tutkimusaiheen kannalta on vielä esitettävä joitakin näkökulmia musiikkioppilaitoksista. Näin siksi että se, miten musiikkia opettavat henkilöt kouluissa ja musiikkiopistoissa toimivat, perustuu heidän instituutioiden edustajina omaaviinsa käsityksiin musiikista, musikaalisuudesta, soiton tai laulamisen oppimisesta. Musiikin ammattilaisten käsitykset heijastavat yhteiskunnassa yleisemmin vaikuttavia käsityksiä sekä puolestaan vaikuttavat niihin, esimerkiksi suuren yleisön käsityksiin. Siten niistä muodostuu vertailupinta myös siihen laulamiseen tai soittamiseen, joka tapahtuu instituutioiden ulkopuolella.³³ Lehtosen (2001, 306) kysymys ”Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko?” ei ole yhdentekevä myöskään musiikkiopiston ulkopuolella.

Lehtonen pohtii musiikkikasvatukseen liittyvää vahvaa kaksoissidosta. Puheessa on korostettu luovuutta ja vapaata ilmaisua, mutta teot ja toiminta ovat usein edustaneet muuta – tiukkoja sääntöjä, kaavamaista toimintaa, virheiden etsimistä sekä kovaa kilpailua. Musiikkikasvatus on muokannut meidät osaksi musiikkikulttuuria sekä siirtänyt siihen kytkeytyvät arvot ja normit osaksi musiikkisuhdettamme, joka muodostaa musiikkiin liittyvien henkilökohtaisten arvojemme, asenteidemme ja odotustemme horisontin. Sen pohjalta määrittelemme niin omat kuin kanssaihmistenkkin musiikilliset kyvyt, puutteet ja mahdollisuudet sekä monet kulttuuriset polariteetit kuten musikaalisuus vs. epämusikaalisuus, vakava vs. kevyt musiikki, hyvä vs. huono musiikki, syvälinen musiikkikokemus vs. pinnallinen ajanviete jne. (Lehtonen 2001, 306 -307.)

Esteettis-hierarkkisen musiikkikäsityksen seurauksena muun muassa populaarimusiikkia on päädytty arvioimaan taidemusiikin kriteereillä (Anttila & Juonen 2002, 13). Soiton tai laulun harrastajalta voidaan vaatia taitoja ja osaamistasoa, joka tähtää musiikin ammattilaisuuteen. Vaatimukset koskevat niin ohjelmistoa kuin suorituksen tasoakin. Mikä funktio opinnoilla on sille suurelle enemmistölle, josta ei tule ammattilaisia? Hyvän musiikkisuhteen (ks. luku 4.4) kannalta huolestuttavaa on, jos musiikin harrastajille asetetut vaatimuskriteerit estävät ihmisiä soittamasta omaksi ilokseen. Onko sisäistetty vaatimustaso, jonka takia kokee paremminkin riittämättömyyden tunnetta kuin aitoa mahdollisuutta nauttia musiikin tekemisestä omista lähtökohdistaan, omaa ja läheisten elämää palvelevalla tavalla? Musiikkia pitäisikin nähdäkseni voida harrastaa myös musiikkioppi-

33 Vertailupinta voi heijastaa yksilön kannalta negatiivista, poissulkevaa lahjakkuusajattelua: uskotaan, että jotkut erityisryhmät ovat syntyneet onnistumaan, koska heillä on ”lahjoja”. Tällainen ajattelu muodostuu herkästi latistuskangeliksi ja estää tehokkaasti oppimista. Miksi kannattaisi ponnistella, kun ei kerran ole lahjoja suotu? (Saarinen & Lonka 2000, 110–112.)

laitoksissa joutumatta arvioitavaksi esteettis-ammattillisin kriteerein.³⁴ Mustalahden ja Taipaleen tutkimuksessa (1992) todettiin konservatorio-opiskelun keskeyttämisen syynä olleen mm. laitoksen liian vahva ammatillinen suuntautuminen. Vaikka ylivoimaisesti suurin osa keskeyttäneistä oli opiskellut muilla kuin ammatiosastoilla, opiskelua leimannut ammatillinen ote merkitsi monille kohtuuttomia vaatimuksia ja elämän pakollista kaventamista. Jonkinlainen ”tulos tai ulos” -ajattelu oli näkyvissä monien vastaajien kokemuksissa. (Lehtonen 2004, 53–54.) Kilpiö toteaa kuorolaulutoimintaa pohtiessaan, että laulun harrastajilta, joilla ei ole musiikkialan koulutusta ja instrumentin soittamisen taitoa on kohtuutonta vaatia suorituksia, joihin yltyvät vain musiikkia ammatikseen tekevät. Yhtä kohtuutonta olisi kansalaisopiston maalauspiiriä syyttää siitä, että kevätnäyttelystä ei osteta heidän töitään Ateneumiin. Ammattimaisen työn pitäminen ainoana mittapuuna on kulttuurikentän kokonaisuuden rajoittamista. Siihen kuuluvat latva, runko ja juuret. (Kilpiö 1992.) Musiikin ammatillisena toimiminen ja musiikin harrastaminen pitäisi nähdä erilaisina praksiksina ja palvelevan erilaisia tarpeita ja olemassaolon tarkoitusta.³⁵ (Regelski 1998, 25).

Seuraava kuvaus ilmentää nähdäkseni kuinka institutionalisoitunut taide-musiikkiorientaatio totunnaistumisen (Berger & Luckmann 1994, 65–67) painolla voi ehkäistä yritykset hieman erilaisen opetuskulttuurin luomiseksi. Kyseessä on erään musiikkiopiston ns. avoimen osaston kokeilu.

Avoimen osaston opetustavoitteiksi asetettiin musiikista iloitseminen, musiikkisivistys ja tuoreiden toimintatapojen kehittäminen, ja sille otettiin kaikki halukkaat pyrkijät, jotka oli hylätty pääsykokeissa. Opettajat ja oppilaat saivat määrillä vapaasti opetusmenetelmät ja opetuksen sisällön. Kuitenkin todettiin monien oppilaiden kokevan opetuksen tylsäksi ja riittämättömäksi. He toivoivat oppitunneille mm. toisenlaista musiikkia. Käytännössä avoimen osaston oppilaita opetettiin suurin piirtein samalla tavalla kuin muitakin oppilaita, vaikkakin ilman tutkintopaineita. Monet opettajat olivat jo lähtökohtaisesti tyytymättömiä avoimella osastolla opettamiseen. Työ koettiin turhauttavaksi, koska avoimen osaston oppilailla ei ajateltu olevan valmiuksia vastaanottaa sitä länsimaisen taidemusiikkiin painottuvaa opetusta, jonka antamiseen opettajat olivat saaneet koulutuksen. Oppilaita pidettiin herkästi työläinä ja musiikillisesti avuttomina. Avoimen osaston nähtiin myös tahraavan sekä musiikkiopiston imagoa että opettajan opetusuraa.

34 Tämän kirjoittajalta on myös toisinaan tiedusteltu, saako omalle lapselle laulaa, vaikka laulaisi väärin. Olen samaa mieltä Björkvoldin kanssa, joka toteaa, ettei ole oikein, jos bel canton estetiikka määrittelee äidin laulun epäpuhtaaksi ja kieltää laulamasta. Päinvastoin pieni lapsi ei tiedä mitään äidin ääntä kauniimpaa eikä tärkeämpää, koska siihen kätkeytyy koko äidinrakkaus ja se on lapselle myös avain sosiaaliseen elämään. On tärkeää, että lapsi saa kokea sen tunneherkkyyden, joka äidin ja isän lauluun sisältyy. (Björkvold 1991, 29, Tereska 2003, 52 mukaan.)

35 Arvioidessaan Rajaton-lauluyhtyeen konserttia arvostelija sekoitti mielestäni asiattomasti harrastus- ja ammatilaiskriteerit toisiinsa. Arvostelija sanoo: ”Olisi voinut kuvitella, että tämä [yhtyeen maineikkaus] tarkoittaa suomalaisten kansanlaulujen ja kivojen pop-rallien pikkusievää yhdistelyä, jollainen on harrastajakuoroissa muotia. Mielikuvat perinnekuoropiirien hampaattomasta viihteestä karisivat jo kuunnellessa sitä, miten hienolla ammattitaidolla rajattomat selvittivät paikoin hyvinkin mutkikkaat ja kunnianhimoiset harmoniat.” (Hauru 2002.)

Useat opettajat alkoivat kokeiluvuoden loppupuolella antaa enemmän henkilökohtaista ohjausta niille, jotka kevään pääsykokeissa hyväksyttäisiin opettajien varsinaisiksi oppilaiksi. Muut oppilaat jäivät opettajan erityishuomion ulkopuolelle. He alkoivat laiminlyödä kotiläksyjään. Tämä sinänsä johdonmukainen vastavuoroisuus vahvisti opettajan oppilaista jo saamaa negatiivista käsitystä. Näin syntyi kehä, jossa sen sijaan että olisi kehitetty tuoreita toimintatapoja, vahvistettiin arvioivia opetuskäytäntöjä.³⁶ (Tuovila 2003, 20–21.)

Mikä tahansa usein toistuva toiminta saa vakiintuneen muodon, ja kaikki inhimillinen toiminta voi totunnaistua, jolloin sitä toistetaan vastaisuudessa yhä uudelleen samalla tavalla. Näin on käynyt myös musiikki-instituutioissa: esteettisen musiikkikasvatukseen pohjautuva absoluuttinen käsitys musikaalisuudesta³⁷ ja muut kulttuuriset polariteetit, kuten vakava vs. kevyt musiikki jne., ovat vakiintuneet niihin lujasti ja institutionaaliset käytännöt, arvostukset ja kriteerit ovat luoneet oman todellisuutensa. (Ks. Berger & Luckmann 1994, 65–68.)

3.2.4 Laulukoeperitio

Tv-dokumentissa ”Me laulutaidottomat” (1994) Eero kertoo:

”Tuli ekalla luokalla kansakoulun laulukokeet. Romahti se käsitys omasta laulusta, sain kuutosen laulusta. En voinut käsittää, mistä oli kysymys. Jos äidin mielestä lauloin nätisti ja opettajan mielestä vähemmän nätisti, niin mikä on oikein tän homman nimi? Seuraavana vuonna sama juttu, mutta oli eri opettaja, ja näinkin pieni ihminen alkoi käsittää, että tässä on nyt jostain yleisemmästä ilmiöstä kyse.”

Dokumentin seitsemästä haastattelusta neljä kertoi koulussa saadusta kielteisestä palautteesta. Pasin sanoin:

”Se on hirveen tehokas se numeroarvostelu, et annetaan kuusi laulusta. Jos et jumaliste siitä ymmärrä, ettet osaa, niin et mistään!”

³⁶ Tuovila (2003, 21) huomauttaa, että on otettava huomioon, että kyse oli musiikkiopistolle uuden opetusmuodon ensimmäisestä vuodesta, ja varoittaa yleistämisestä kertomaansa esimerkkiä musiikkiopistojen nykytilaan, avoimiin osastoihin tai muihin kehityshankkeisiin.

³⁷ Absoluuttinen käsitys musikaalisuudesta voi hyvin myös musiikki-instituutioiden ulkopuolella. Tiede-lehti (6/2002) julkaisi uutisen ”Musikaalisuus näkyy aivoista”: ”Epämusikaalisella aikuisella ei ehkä ole toivoakaan kehittyä musikaaliseksi. Heidelbergin yliopiston tutkijat raportoivat Nature Neuroscience -lehdessä, että kuuloaivokuoren Heschel’n poimu, kuultujen äänien ensimmäinen käsittelijä, on ammattimuusikoilla keskimäärin 2,3 kertaa niin suuri kuin muilla ihmisillä ja säveliä kuunneltaessa yli tuplasti niin aktiivinen. Kyseinen poimu ei tiettävästi kasva enää yhdeksännen ikävuoden jälkeen.” Lehti on tullut julkaisseksi tieteellisenä uutisena jutun, jossa monimutkainen ja -ulotteinen ilmiö pelkistetään yhden aivopojun ominaisuudeksi. Heijastaako kyseinen juttu sitä, että vain eksplisiittisiä mittausmenetelmiä käyttäviä tutkimuksia pidetään tieteenä, jolloin kulttuuriin, psyykkisiin prosesseihin ja oppimiseen liittyvä ”sotku” ei pääse häiritsemään ”selkeitä” tuloksia?

”’Auttakaa minua’, pyysi 50-vuotias ruotsalainen opettaja. ’Koko elämäni olen voinut huonosti, koska en ole osannut laulaa. Alakoulussa neiti [opettaja] sanoi minulle, että minun täytyy istua aivan takana ja olla hiljaa, koska lauloin niin rumasti.’” (Lannfjäll 1998, 13.)

Kanadalainen 47-vuotias Val kertoo tapahtumasta, kun hän oli 12-vuotias koululainen:

”...Olin ystäväni kanssa kuorossa. Opettaja keskeytti laulun ja sanoi, ’Joku täällä on korvaton. Se olet sinä Val. Sinulla ei ole sävelkorvaa, et laula oikeita nuotteja. Et voi laulaa mukana.’ Sanoin, että halusin tosissani jäädä kuoroon, koska kaikki ystäväni olivat siellä. Hän vastasi, että voit kyllä jäädä kuoroon, mutta et laulaa. ’Koska et osaa laulaa, auo suuta.’ Siitä hetkestä pidin itseäni sävelkorvattomana, enkä enää koskaan laulanut kuorossa. Kirkossa availen suutani, kun muut laulavat ja samoin juhlissa ystävien kanssa.” (Welch 2001, 14.)

Nämä esimerkit Suomesta, Ruotsista ja Kanadasta kertovat samaa tarinaa: koulussa saatu arvio laulamislestä on painanut koko elämään vaikuttaneen kielteisen leiman. Kun suomalaiset omaelämäkerrallisesti muistelevat huonoja koulukokemuksia, laulukokeet nousevat esiin erityisen ikävinä muistoina. Laulukokeita pelättiin ja jännitettiin. Opettaja saattoi nolata laulajan ja estää tämän osallistumisen yhteiseen laulesiintymiseen koulun juhlassa. Tutkija toteaa, että tällaiset kokemukset käyvät nuorempien henkilöiden kohdalla harvinaisemmiksi, mutta vastenmielisyys institutionaalista laulukoeikäntäntöä kohtaan on säilynyt. (Jokinen 1998, 480–481.) Lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijoille koulun laulukokeet toivat ylivoimaisesti eniten negatiivisia kokemuksia ja elämyksiä. Monissa tapauksissa seurauksena oli suuntautuminen muualle. Kokeita kuvattiin mm. helvetilliseksi, traumaattiseksi, painajaismaiseksi ja ahdistavaksi. Laulukoe oli tutkimuksen mukaan äärettömän kivulias tilanne, johon saattoi liittyä voimakasta alemmuudentunnetta ja häpeää. Näin vastasivat etenkin ne oppilaat, jotka kokivat olevansa ”jännittäjätyyppejä” ja epävarmoja laulajia. ”Enemmänkin vaikka pyörähtää hitaasti alasti luokan edessä muiden arvioidessa kriittisesti”. (Ruismäki 1996, 404–405.) Suuri osa ihmisistä, jotka väittävät olevansa epämusikaalisia, on luonut mielikuvansa nimenomaan oletetun laulutaidon perusteella. Kouluaikainen laulunumero saattaa kummitella mielessä ja estää osallistumasta yhteisiin lauluhetkiin. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 116.)

Tilanne ei ole uusi. Siukonen pohti jo 70-vuotta sitten: ”Kuinka paljon lie-neekäänsellaisia ’laulamattomia’ ihmisiä, joiden lauluhalun ja laulukyvyn uskon on kokonaan kuolettanut opettajan lausuma epäsuopea sana laulusuorituksesta. Ja oma tuntema epäonnistuminen kantautuu seurauksineen läpi koko elämän. Se puntari, jolla kasvava punnitsee tällaisia epäonnistumisia ja muita vastoinkäymisiä, luultuja ja todellisia, on erikoislaatuinen. Paitsi että se on ylen herkkä ja jo alussa liioitteleva, se ajan kuluessa käy objektiivisesti ajatellen yhä epäoikeudenmukaisemmaksi: muistissa lisätään jatkuvasti painoa itse asianpuoliseen vaaka-

kuppiin, niin että lopuksi saadaan punnusten määrä niin suureksi, että niistä muodostuu suoranainen elämäntaakka.” (Siukonen 1935, 280–281.) Myös Brändström toteaa tavanneensa liian usein aikuisia, jotka sanovat olevansa täysin epämusikaalisia. Tällainen minäkuva on usein muodostunut lapsuudessa heikon laulutaidon takia ja vahvistunut myöhemmin koulussa. On aiheellista kysyä, miten musiikinopettajat käyttävät käsitettä musikaalisuus nykyään ja ymmärtävätkö he vastuunsa olla toistamatta leimaavia huomautuksia musikaalisuudesta tai sen puutteesta. (Brändström 1997, ii, 11.)

3.2.5 Kertomus Soilista – kiteytymä absoluuttisesta laulutaitouskomuksesta

”Pikkutyttönä helsinkiläinen Soili pääsi mukaan kansakoulun kuoroon – tosin vain aukomaan suutaan. Hän nyökytteli päätään ja seistä nökötti muiden rinnalla. Näkymättömät sanat ja mykät sävelet painautuivat syvälle sisimpään. Laulaminen meni tukkoon 35 vuodeksi. Laulamista ei kyllä päässyt pakoon. Joka ikinen vuosi koulussa oli laulukokeet, ensin kansakoulussa sitten oppikoulussa. Yhtä kaameita kokemuksia tuli molemmissa laitoksissa. Opettaja nakutti luokan edessä, kaikki luokkatoverit kuuntelivat hievahtamatta, kun hän puristi tuskaisena ääntä sisältään. Epämusikaalisen ihmisen leimasta tuli Soilin yksi ominaisuus. Hän ei epäillyt sen aitoutta, vaikka kaiken aikaa halusi laulaa muiden mukana. Pari vuotta sitten Soili näki lehdessä ilmoituksen gregoriaanisen kirkkolaulun alkeiskurssista, jolle hän heti ilmoittautui. Pääsyvaatimuksena oli, ettei tarvitse osata laulaa. Kursilla laulettiin vanhoja keskiaikaisia lauluja ja opeteltiin tuntemaan, miten ääni liikkuu kehossa. Äänen ei tarvitse olla puhdas, riittää kun se on oma. Oma ääni oli Soilille huikaiseva elämys. Tiukkaan pakkautuneet tunteet lähtivät liikkeelle, ja laulaja alkoi avautua vuosikymmenen huurteesta. Laulussa oli voimaa. Riipaisevinta omassa laulamattomuudessa oli Soilille se, ettei hänellä lopultakaan ole vaikeuksia olla oikeassa äänessä. Hän pystyy laulamaan nuotilleen.” (Luhtasaari 2001.)

Uskomusmaisema, jossa esimerkiksi Soili leimattiin laulutaidottomaksi, pohjautuu nähdäkseni esteettis-absoluuttiseen käsitykseen musikaalisuudesta ja laulamisesta, jonka piiriin sukupolvi toisensa jälkeen on ehdollistettu. Nimeänsä, miten tämä reseptitiedoksi (Berger & Luckmann 1994, 78–79) muodostunut uskomusmaisema ilmenee laulutaitoon suhtautumisessa, absoluuttiseksi laulutaitouskomukseksi ja määrittelen sen seuraavasti:

Absoluuttinen uskomus laulutaidosta perustuu käsitykseen musikaalisuudesta synnynnäisenä kykynä, joka selittää, miksi musikaaliset henkilöt oppivat nopeasti omalla painollaan musiikkiin liittyviä asioita. Hyvä sävelkorva ja hyvä laulutaito ovat osoitus musikaalisuudesta ja huono sävelkorva ja huono laulutaito epämusikaalisuudesta. Koska musiikki on olemukseltaan universaalialia, ei tilannekohtaisia tekijöitä kuten jännittämistä tule ottaa huomioon. Laulutaitoa voidaan mitata esimerkiksi laulukoetilanteessa, jossa lapsen pitää laulaa laulu oikein ja puhtaasti. Kaikki eivät ole riittävän lahjakkaita musikaalisesti pystyäkseen laulamaan kuorossa, päästäkseen musiikkiluokalle jne. Koska nuotilleen laulutaitoa ei

voi kehittää, ei ole järkeä yrittää opettaa sitä niille, jotka eivät pysy nuotissa. Absoluuttinen uskomus on luonteeltaan siis varsin dualistinen (Schommer 1990). Ihmisellä joko on laulutaito tai ei.

Jos jättäisi naiivisti huomioon ottamatta vallitsevan absoluuttisen laulutaitouskomuksen, voisi ajatella, että oman musiikillisen potentiaalin käyttäminen laulamalla olisi itsestäänselvyys jokaiselle, onhan instrumentti aina mukana. Työväenopistoissa tai kansalaisopistoissa tarjotaan useilla paikkakunnilla opetusta, johon periaatteessa kuka tahansa voi osallistua, myös ns. laulutaidoton henkilö. Lauluhaluista huolimatta kynnys hakeutua vaikkapa työväenopistoon laulamaan voi olla ylittämätön. Voidaan pelätä esimerkiksi nolatuksi tulemista. Ihmiset saattavat myös mieltää laulutaitonsa niin huonoksi, että eivät koe voivansa osallistua yhteislauluun kirkossa tai muualla tai laulaa ylipäättään kenenkään toisen kuullen.³⁸ ”Koulussa kun laulettiin, niin kukaan ei laulanut. Kuului vain pientä pihinää ja opettajan ääni. Kaikkia hävetti laulaminen.” (Jokinen 1998, 481.) Kertoja ei ole kokemuksensa kanssa yksin. Samassa omaelämäkertatutkimuksessa joku toinen totesi, kuinka ”olisi halunnut laulaa ’kaikesta sydäimestään toisten mukana’, mutta joutui väheksynnän takia ’laulamaan salaisissa piiloissaan koulussa oppimiaan lauluja’” (Jokinen 1998, 480). Myös minulle ovat monet ihmiset vuosien mittaan kertoneet vastaavista kokemuksista. Absoluuttisen laulutaitouskomuksen maailmassa epävarmuus laulutaidosta sulkee herkästi laulusuun kokonaan.

Laulutaidottomuutta koskevista tutkimuksista (luku 2) käy ilmi se seikka, että laulutaidottomiksi leimatuille ei tavallisesti tarjota laulunopetusta. Siten laulutaito ilmeisestikin attribuoidaan sisäisiin ja pysyviin tekijöihin (ks. luku 4.2). Ongelmallista on myös se, jos absoluuttista uskomusta kriteereineen, jotka ovat mahdollisesti mielekkäitä huipulle pyrkivän klassisen ammattilaulajan kohdalla, sovelletaan silloinkin kun kyseessä on esimerkiksi koko luokkaa koskeva laulukoe tai laulaminen harrastuksena, ei ammattiin tähtäävänä toimintana.³⁹

Onnekseen tarinan Soili myöhemmin elämässään löysi toisenlaisen näkökulman laulamiseen institutionaalisen musiikkikasvatuksen ulkolaidoilta. Tässä näkökulmassa, Soilin tapauksessa siis gregoriaanisen laulunharrastajien piirissä, Soilista tulikin pystyvä laulaja. Absoluuttisen laulutaitouskomuksen mukaan sen ei pitänyt kaiketi olla mahdollista.

38 Tilanne voi olla hyvin erilainen jossain Italian tapaisessa kulttuurissa.

39 Yleisönosaston mielipidekirjoituksessa eräs laulunlehtori harmittelee matalan puheäänien ihannoitua ja totea: ”Virsiä lauletaan klassisella äänenmuodostuksella. Niiden melodiat ovat laajoja ja ne eivät mahdu muutaman sävelen alueelle.” (Helsingin Sanomat, 5.2.2003.) Mielestäni huomautus heijastelee esteettisen musiikkikasvatuskäsityksen hengessä käsitystä klassisen laulutyylistä ainoana oikeana tyylinä. Luulen, että vaikkapa edesmenneet tätini hämmästelisivät väitettä äänenmuodostuksesta. He eivät osanneet klassista äänenmuodostusta, mutta lauloivat innokkaasti mm. virsiä koko pitkän elämänsä ajan.

3.3 Praksiaalisuus musiikissa ja musiikkikasvatuksessa

Viime vuosikymmeninä koko musiikillinen maailmankuvan laajentuu populaarikulttuurin ja maailmanmusiikin mitä erilaisimmat suunnat ovat muokanneet enenevässä määrin musiikkikäsityksiä ja laulutyyliä. Muutosten myötä myös musiikkikasvatuksellinen perspektiivi näyttäisi olevan laajentumassa moniin eri suuntiin ja siihen liittyen esteettistä musiikki- ja musiikkikasvatustietämystä on arvosteltu liian kapea-alaiseksi rakennelmaksi. (Ks. Anttila & Juvonen 2002.) Regelski esittää radikaalilta kuulostavan ajatuksen, mutta nähdäkseni ajatuksen, jolla on vastineensa todellisuudessa. Hän väittää, että ”tavallisten” ihmisten osoittaman välinpitämättömyyden taustalla musiikin esteettisiä ideaaleja kohtaan on perustavanlaatuinen muutos: Esteettinen ideaali eli ja voi hyvin tiettyssä historiallisessa, sosiaalisessa ja kulttuurisessa tilanteessa, mutta ideaalia ylläpitäneet rakenteet ovat häviämässä nopeassa postmodernissa globaalissa muutoksessa. (Regelski 1998, 13.) Myös Sundin (1997, 34, 53) ajattelee samansuuntaisesti huomauttessaan, että klassisen musiikin suuruudenajalla oli vahva yhteys kansallisuusaatteeseen, mutta nykyään tällainen yhteys on heikko, eikä ole esimerkiksi itsestään selvää, mitä musiikinlajeja verovarjoilla tuetaan ja miten.

Esteettisen musiikkinäkemys haastajaksi on nostettu praksiaallinen musiikkinäkemys, jonka lähtökohta on pragmatistisessa⁴⁰ filosofiassa. Pragmatismi filosofisena koulukuntana syntyi 1800-luvun loppupuolella Yhdysvalloissa Harvardin yliopiston piirissä. Yhden pragmatistisen suuntauksen keskeisen perustajan John Deweyn mielestä filosofit ovat aliarvioineet käytännöllisten taitojen merkitystä. Dewey vastustaa antiikin aikana tehtyä teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan erottelua, joka hänen mielestään johtaa virheelliseen käsitykseen tiedosta eräänlaisena katselemisena. Tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksen järjestämisessä ja tosiasioiden perustelemisessa. Kasvatusfilosofiansaan Dewey korostaa lasten luontaista aktiivisuutta ja uteliaisuutta sekä oppimisen ja toiminnan välistä yhteyttä. (Niiniluoto 2002, 111, 125–126.) Pragmatistinen ajattelutapa korostaa vuorovaikutusta ja käytäntöä; tietoisuus on pikemminkin ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen kuin yksilön ominaisuus. Kokemus puolestaan perustuu toimintaan eikä pelkkään havaitsemiseen. (Määttänen 1998, 4.) Viime vuosikymmeninä on tapahtunut jatkuvaa ”uuspragmatismia” nousua, joten pragmatismia voi perustellusti pitää yhtenä nykyajan filosofian valtavirtauksista (Niiniluoto 2002, 111).

MayDayGroup (MDG) ja Artist, Work of Art and Experience (AWE) -ryhmittymät pyrkivät kansainvälisesti edistämään pragmatistisen filosofian pohjalta musiikkikasvatuksesta käytävää kriittistä keskustelua ja voimistamaan musiikilli-

40 Kreikankielinen sana ’pragma’ tarkoittaa toimintaa (Niiniluoto 2002, 118).

sia osallistumismuotoja ihmisten elämässä yleensä (Westerlund 2000, 4)⁴¹. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ole mahdollista pohtia lähemmin näitä kysymyksiä. Pitäydyn tarkastelemaan lähinnä Elliottin (1995, 1996) ja Regelskin (1996, 1998, 2000) esittämien ajatusten pohjalta praksiaalisen musiikkikasvatustähtäyksen tarjoamaa maisemaa laulamaan oppimisen kannalta.

Käsitettä praksiaallinen ei ole käytetty kovin yleisesti ja yhtä hyvin voitaisiin puhua pragmatistisesta musiikin filosofiasta (Määttänen 1996, 47). Käsite perustuu Aristoteleen praxis-termiin, joka tarkoittaa toimintaa, jota tehdään sen itsensä takia (Määttänen 2000, 150). Praksiaallinen filosofia painottaa musiikkia erityisenä tarkoituksellisenä ja tilanteessa tapahtuvana toiminnanmuotona, joka mahdollistaa itseilmaisun yhteisön muiden jäsenten kanssa (Elliott 1996, 14).⁴²

Praksiaalisen musiikkinäkömyksen mukaan musiikki palvelee erilaisia inhimillisiä tarpeita ja päämääriä. Siihen liittyy musiikin itsensä lisäksi monia sosiaalisia, eksistentiaalisia, älyllisiä tai muita inhimillistä hyvää palvelevia dimensioita. Musiikki nähdään jonain, jota ihmiset tekevät, toimintana. Beethovenin sinfonia, rummutus sambialaisessa kyläjuhlassa tai Duke Ellingtonin soolo ovat paitisi taideteoksia ja improvisoituja sävellyksiä myös ennen kaikkea tekemistä, musiikillista toimintaa. Musiikillinen tieto on itse toiminnassa; se on proseduraalista, ei-verbaalista ja kontekstuaalista tietoa. Musiikillinen praxis muodostuu toisiinsa vaikuttavista ja toisiaan täydentävistä ulottuvuuksista. Niitä ovat toimija, tekeminen, tuotos, jonka hän tekee, sekä kuunteleminen. Nämä elementit yhdessä muodostavat kontekstiin sidotun musiikillisen praksiksen. (Elliott 1996, 8–9.)

Musiikki on tilannesidonnaista: rumpalin konserttiesitys voi olla puuduttava kokemus, mutta muuttua jännitysnäytelmäksi, jos rummutuksella tavoitellaan yhteyttä esi-isien henkiin. Eri tilanteissa tarvitaan erilaista musiikkia, ja jokaisella musiikinlajilla on omat käytäntönsä ja hyvyyskriteerinsä. Oman seurakunnan kirkkokuoron arvioiminen pelkän musiikillisen suorituksen valossa ei tee oikeutta niille monille yhteisöllisille ulottuvuuksille, joita kuorotoiminta tarjoaa. Rap-musiikkia taas ei voi arvioida melodian kannalta, jos tarkoitetaan klassiselle musiikille ominaista melodiaa. (Regelski 2000.) Lehtonen ja Niemelä (1998, 180) toteavat paikkansapitämättömäksi sen perinteisen käsityksen, että vain vakava, useimmiten juuri klassinen musiikki, edistäisi inhimillistä kasvua ja kehitystä, kun taas kevyt musiikki houkuttelisi ihmisiä jonninjoutavien regressiivisten tarinoiden ja musiikillisesti ala-arvoisten renkutusten maailmaan. Musiikkikokemus edustaa parhaimmillaan syvällistä reflektiota riippumatta siitä, millaisesta musiikista on kyse. Myös iskelmillä saattaa olla esimerkiksi huomattavan myönteinen mielenterveydellinen vaikutus.

41 Esimerkiksi Westerlund (2002) pohtii väitöskirjassaan Deweyn ajatuksia yhteisöllisesti suuntautuneen ja konteksti-sensitiivisen musiikkikasvatuksen mahdollistajana ja Väkevä (2004) tarkastelee Deweyn pragmatismien yhteyksiä taidekasvatukseen.

42 Elliottin ja Regelskin näkemykset praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta eroavat jossain määrin toisistaan. Tämän tutkimuksen kannalta eroilla ei kuitenkaan ole merkitystä. (Ks. esim. Regelski, 1996.)

Musiikkikasvatuksen kautta olisi voitava välittää jokaiselle oppilaalle musiikki mahdollisuutena saada mielekkäitä elämäkokemuksia. Musiikki edesauttaa sellaisten keskeisten minuuden elementtien kuin itsetuntemuksen, itseluottamuksen, henkilökohtaisen kasvun ja elämän ilon myönteistä kehittymistä ja siihen voi millä osaamisen tasolla tahansa liittyä merkittäviä virtauskokemuksia (ks. luku 4.2.1). Pyrkimys musiikilliseen osaamiseen ei ole elitististä vaan mahdollisuus minuuden rakentamiseen musiikin avulla. Opettaja toimii ikään kuin valmentajana, joka saattaa oppilasta toimimaan reflektoiden erilaisissa musiikillisissa käytännöissä. (Elliott 1995, 74, 113–114, 130, 181.) Musiikki ei ole luonteeltaan niinkään reproduktiivista, menneen toistamista. Se on paremminkin produktiivista, koska musiikki tapahtuu aina senhetkisessä kontekstissa senhetkisiin inhimillisiin päämääriin sidoksissa. Musiikin merkitys määräytyy musiikin praksiksessa mukanaolijoiden tavoitteiden ja elämysten kautta. Musiikki ”puhtaasti” esteettisenä kokemuksenakin voi kokijalleen olla todellinen ja siten arvokas myös praksiaalisesta näkökulmasta.⁴³ (Regelski 1996, 31, 35.)

Brändström (1997, 16–17, 120) nimittää praksiaalista näkemystä tukevia ajatuksiaan relativistiseksi musikaalisuuskäsitykseksi. Relativistisessa käsityksessä korostetaan kaikkien mahdollisuutta omaksua musiikillisia taitoja ja elämyksiä sekä toimia luovasti. Brändström tukeutuu Ericssonin tarkoituksellisen harjoittelun (ks. Ericsson 2003 ja luku 3.2.2) ajatukseen esittäessään, että musikaalisia taitoja voi jokainen harjoittelun avulla omaksua. Musikaalisuus liittyy nimenomaan ihmisen luovuuteen ja on elämysten piiriin kuuluva asia, eikä sitä voida mitata. Hän pitää musiikkia luonteeltaan sosiaalisena ja intersubjektiivisena, mikä ajatus on myös kulttuuripsykologisesti näkökannalta perusteltua.

Kuvatussa praksiaalis-relativistisessa musiikki-, musikaalisuus- ja musiikkikasvatusnäkemyksessä ei nähdäkseni ole tilaa absoluuttiselle uskomukselle laulutaidosta. Tarkastelen seuraavaksi, millaisia mahdollisuuksia praksiaallinen tulkinta on avannut ja avaisi laulamiselle.

3.3.1 Praksiaalis-relativistisia näköaloja laulamiselle

Työhön liittyvä laulaminen, karjankutsunta, kehtolaulut, itkuvirret, joikaaminen, työväenlaulut jne. olivat laulumailmoja, jotka elivät kiinteässä yhteydessä ne synnyttäneen ympäristön kanssa. Menneet lauluympäristöt palvelivat niitä tarpeita ja päämääriä (ks. Regelski 1998, 13), joita kyseisiin tilanteisiin liittyi ja jotka liittyivät silloisiin institutionalisoituneisiin käytänteisiin kuten työhön, perheeseen, yhdistystoimintaan tai vapaa-ajan viettoon ennen sähköisiä viestimiä. Suurin osa näistä ympäristöistä on hävinnyt tai olennaisesti muuttunut.

43 Todennäköisesti esteettisten ja institutionaalisten kysymysten käsittely ei juuri kosketa klassisen muusikin ammattilaisia. Useimmat heistä todennäköisesti tekevät musiikkia, koska nauttivat siitä, ja saavat palkkaa sellaisesta, mitä muutoinkin tekisivät. (Regelski 1996, 23.)

Suomessa toki lauletaan. Kuoroliitot ilmoittavat jäsenikseen yhteensä noin 1400 kuoroa, joista noin kolme ja puolisataa on ruotsinkielistä (Sulasol, 2004). Lisäksi on erilaisia lauluryhmiä. Myös yksinlaulunharrastajia on paljon niin musiikkiopistoissa, työväenopistoissa kuin yksityisessä laulunopetuksessa. Klassinen/pop/jazz -laulunopiskelu voi tuottaa monille varsin elähdyttäviä ja minuutta rakentavia kokemuksia samoin kuin vaikkapa klassisen musiikin kuunteleminen.⁴⁴ Erilaiset yhteislaulutilaisuudet ovat usein suosittuja ja esimerkiksi seurakuntatilaisuuksissa lauletaan. Karaoken laulaminen on monille tärkeä ilmaisun ja sosiaalisen kanssakäymisen muoto, ja se tarjoaa myös mahdollisuuden kilpailla taidoissa muiden karaokelaulajien kanssa. Monet eri foorumit tarjoavat siis tilaisuuksia sekä niille lauluhaluisille, joilla on kunnianhimoisia musiikillisia tavoitteita, kuin myös niille, joille mukava yhdessäolo laulamisen merkeissä on vähintään yhtä tärkeää. Onkin selvää, että laulaminen merkitsee lukemattomille ihmisille väylää itseilmaisuun, mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun ja elähdyttävään yhdessä musisointiin. Näin voi tapahtua sekä taidelaulun esteettisten kriteereiden säätelemässä toiminnassa että esimerkiksi iskelmien tai minkä tahansa musiikinlajin piirissä. Jos musiikin tekemiseen liittyy mielekkäitä itseä ja yhteisöä palvelevia dimensioita, olen samaa mieltä Regelskin (1996, 35) kanssa, että kyse on mielekkästä praksiksesta.

Kiihkeärytymisessä nykymaailmassa mitä erilaisimmat musiikilliset ilmiöt voivat nopeasti päästä esiin, luoda omia käytänteitään ja totunnaistua (Berger & Luckmann 1994, 65–67) omiksi instituutioikseen. Esimerkkinä olkoon vaikka suomalaisten rap-artistien nousu virallisten musiikkikasvatus-instituutioiden kannalta ”tyhjistä”. Television Idols-ohjelmaformaatin voi epäillä kaivavan maata ”klassisen konservatoriokulttuurin” (Sloboda 1996, 110) alta. Voihan kenestä tahansa vailla varsinaisia musiikki- tai lauluopintoja tulla nopeasti tähti, todennäköisesti kuitenkin vain jos (myös) monet ei-musiikilliset seikat kuten ulkonäkö ja asennoituminen ovat formaatin kannalta kohdallaan. Voi myös kuvitella, että monessa kodissa hyräiltiin television Bumtsibum-ohjelman esiintyjien mukana ja eläydyttiin laulujen tuomiin muistoihin ja tunnelmiin.

Myös kouluissa voidaan löytää laulaminen. Ei ole kuitenkaan lainkaan yhdenmukaista, miten laulamiseen johdatellaan. Westerlundin kuvaama esimerkki on valaiseva: ”Eräs kollega oli kertonut, kuinka Suomen suurena jääkiekkokeväänä, 1995 lukuisten hedelmättömien laulamisyritysten jälkeen, kiekkokansan huulilla kulunut ”Den glider in” oli avannut tuppisuisen yläasteen luokan laulunkantimet. ... Energia, jonka luokka yllättäen kanavoi lauluunsa, säteili myöhemmin muuhun musiikilliseen toimintaan ja rohkaisi luokan arimpiakin lauluäänien käyttöön. Sen jälkeen laulaminen sujui. Eräs toinen ystäväni taas kertoi muinoin, kuinka oli päättänyt aloittaa luokkansa musiikin opinnot maakuntalauluista, jostain yleissivistävässä mielessä hyödyllisestä. Myöhemmin vuoden aikana stressaantunut opettaja-alokas valitteli, kuinka vaikeaa, ellei mahdotonta, oli opettaa musiikkia tavalli-

44 Klassisen musiikin kuuntelun tärkeys tuli esiin esimerkiksi Hanifin tutkimuksessa (1998 388–390)

sessä peruskoulussa.” (Westerlund 2003, 71.) Jälkimmäinen opettaja oli ottanut lähtökohdaksi aikuisten määrittelemät tavoitteet, kun taas ensimmäinen opettaja käytti hyväkseen lasten (ja kansakunnan) innostusta laulun kautta kokea voiton kollektiivinen riemu. Tässä tapauksessa laulu oli merkityksellinen lasten kannalta, vaikkakin ulkomusiikillisten syiden takia. Siten tämä opettaja toimi nähdäkseni varsin luovasti praksiaalisessa hengessä, mikä heijastui myös muuhun laulamiseen.⁴⁵

Kansanmusiikin piirissä vaikuttava Hannu Saha (1999, 9) puhuu voimakkaasti ilmaisun oikeudesta: ”Jokaisella ihmisellä on omanlaisensa ääni ja äänenväri. Jokainen myös käyttää ääntään yksilöllisesti, oman äänen ehdoilla ja ympäristöstä saatujen vaikutteiden mukaisesti. Kansanlaulun syvin olemus on siinä, että voit laulaa juuri omalla äänelläsi. Oma ääni on ainutkertainen ja korvaamaton, sitä ei tarvitse muuksi muuttaa. Kuten Heikki Laitinen on ilmaissut: ’Kansanlaulu on jokaihminen lauluoikeus. Sitä, että jokainen saa halutessaan löytää sisältään oman laulunsa. Sitä, että kulttuurissa on mahdollisimman vähän esteitä ja estoja, jotka vaikeuttavat tätä löytämistä. Kansanlaulu on tunne, että jokaisella on oikeus omaan lauluun ja ystäviin, jotka haluavat tämän laulun kuulla.’”

Näissä sanoissa välittyvät laulamisen yksilöllinen ja kulttuurinen ulottuvuus. Laulaminen on ihmisen yksityisasia eikä kuitenkaan ole sitä. Minuus, samalla kun se on sisäinen ja yksityinen, ulottuu välttämättä asioihin, toimintoihin ja paikkoihin itsen ulkopuolella (Bruner 1996, 36). Kaikkein salaisimmatkin ajatukset ja toiveet ovat luonteeltaan siinä mielessä sosiaalisia, että ihminen ei koskaan lakkaa olemasta yhteisönsä jäsen. Yhteisössä olemassa olevat merkitykset, arvot ja käytänteet ovat osa yksilön mielenmaisemaa, jotain jota vasten käsitys itsestä muodostuu. (Wenger 2003, 145–146.) Koska yksilön uskallusta ja halua laulaa ei voi erottaa siitä, miten yhteisö määrittelee laulamisen ja laulutaidon, laulaminen ei ole vain yksityisasia. Musiikkia voi myös olemukseltaan pitää sosiaalisena, intersubjektiivisena ilmiönä (Brändström 1997, 120), joten tässä mielessä laulamista ei voi pelkistää ainoastaan yksilön sisäiseksi prosessiksi.

Samanaikaisesti kun laulamismahdollisuuksia on runsaasti tarjolla, niitä ei kuitenkaan ole kaikille laulunhaluisille. Tämä johtuu mielestäni siitä, että abso-luuttinen uskomus laulutaidosta määrittelee laulutaidon diskriminoivasti sellaisten ihmisten kannalta, jotka eivät (heti) osaa laulaa nuotilleen. Niiden, jotka ovat saaneet laulutaidottoman leiman ja/tai kokevat itsenä sellaiseksi, voi olla lähes mahdoton löytää laulamistilaisuuksia. Onkin syytä kysyä, mitä sellaisia tilaisuuksia ja käytänteitä on olemassa, joissa ihmisen senhetkinen vähäinen laulutaito ei ole este laulamislle.

⁴⁵ Elliott (4.8.2004) huomauttaa mielestäni erittäin tärkeästä asiasta sanoessaan: ”Nuotilleen laulamisesta ei saa tehdä pää tavoitetta musiikkiluokassa, koska se tappaa oppilaiden (lasten tai aikuisten) ilon. Nuotilleen laulamista tulisi harjoitella **osana** laulamaan oppimista ikäkaudelle sopivien tehtävien parissa. Jos nuotilleen laulamista pidetään keskeisimpänä asiana, on se sama kuin opetettaisiin pelaamaan jääkiekkoa harjoittelemalla vain takaperin luistelua tai käännojen tekemistä.”

3.3.2 Jokaihmissen laulamismahdollisuuksia

Ahonen (2000, 208, 209) toteaa, kuinka musiikkiterapiassa laulamisen terapeuttinen ulottuvuus on keskeinen: Kun ihminen laulaa, hän sekä kuulee että tuntee kehossaan värähtelyn. Laulaminen on kiinteässä yhteydessä koko ihmiseen, ja laulamalla ihminen voi säilyttää ja parantaa psykofyysistä hyvinvointiaan, joka välillä katkeilee sairauksien, stressin tai kiireen takia. Terapeuttisessa lauluryhmässä yhdessä laulaminen voi toimia siltana sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä tunteiden, jännityksen ja ahdistuksen purkamiseen. Vaikka toiminnan tarkoituksena olisikin jonkin tuloksen saavuttaminen, niin itse prosessi on terapeuttisesti merkittävä. Ahonen on varmasti oikeassa siinä, että laulamalla voi säilyttää ja parantaa psykofyysistä hyvinvointiaan. On kuitenkin huomattavaa, että jos ihmisellä on traumaattisia laulamiskokemuksia, tilanne on toinen ja laulaminen tuskin toimii ahdistuksen purkamisväylänä. Siten musiikkiterapeutin on osattava kuunnella tarkoin asiakkaitensa viestejä.

Newham (1994, 1998) on työstänyt kokonaisvaltaisen ääniliiketerapia-systeemin (voice movement therapy). Systeemi on osa monialaista terapeuttista äänityötä (therapeutic voicework). Äänityö on äänellistä ilmaisua korjaava prosessi, jonka kautta henkilö alkaa ilmaista itseään rikkaammin sekä eheyttää ruumiin ja mielen yhteyttä itsessään. Äänityössä äänen ekspressiivistä aluetta kasvattamalla tutkitaan itsen eri aspekteja. Äänityö voi pitää sisällään laulamista, yläsävellaulua, improvisaatiota, hengitystekniikkaa, kehotyöskentelyä, visualisointia ja korvan harjaannuttamista. Se on musiikkiterapian väline esimerkiksi silloin, kun terapeutti auttaa asiakasta käsittelemään patoutuneita tunteita äänen avulla. (Newham 1998, 24–25.)

Iégor Reznikoffin luomassa harmonisen laulun menetelmässä opitaan hillaista, resonoivaa laulua, meditaatiota, tarkkaa kuulemistä ja luonnon kokemista osana laulua kristillisessä hengessä. Samalla tavoitellaan ihmisäänen terapeuttisia vaikutuksia. Kehon resonanssia käytetään hyväksi aina, kun se on mahdollista. Äänen kehoresonanssin tiedostaminen niin äänen tuottamisessa kuin vastaanotossakin on laulamisen perusta. (Utriainen 2000, 9–11; Harmoninen laulu 2004.) Lähestymistapaa kutsutaan myös gregoriaaniseksi laulamiseksi. Luvussa 3.2.5 Soili kertoi laulunsa löytämisestä juuri gregoriaanisen laulun kurssilla.

Monica Sperensin ”Alla kan sjunga” -instituutin kursseille Tukholmassa osallistuu laulupelkoisia ja -latistettuja ihmisiä. Saadessaan ikään kuin luvan laulaa ihmiset kokevat usein hyvinkin voimakkaita elämyksiä, joita on kuvattu mm. näin: ”Olen voinut jälleen laulaa vuosien lähes täydellisen vaikenemisen jälkeen. Lauluiloa.” ”Oi, oi, oi: Uusi askel elämän tiellä. En osaa sanoa ilmaista, mitä se merkitsee.” ”Fantastinen mahdollisuus tutustua omiin rajoihin ja siirtää niitä hie- man kauemmas.” (Alla kan institutet, 2000.) Itse olen pitänyt kesäisin vuodesta 1999 lähtien ”Oma ääni esiin” -laulukursseja. Kurssipalautteiden mukaan osallistujien kokemukset vastaavat Sperensin kuvaamia tunnelmia.

Vaihtoehtoisena laulunopiskelumahdollisuutena voi mainita myös pääkaupunkiseudulla vaikuttavan Lauri Leinosen lähestymistavan. Hänen työskentelyfooruminsa on teatterin ammattilaisten, harrastajaryhmien ja yksityisopetuksen

alueella. Periaatteena on tarjota kenelle tahansa mahdollisuus opetella laulamista pianistin ja opettajan johdolla. Ryhmätilanteet antavat kokemuksia muille laulamisesta ja valmentavat esiintymiseen. (Kettunen 2003.)

Ruotsalainen kanttori Jerker Leijon perusti Göteborgiin vuonna 1992 ”Kör för alla” -kirkkokuoron tavattuaan lukemattomia ihmisiä, jotka halusivat laulaa kuorossa, mutta kokivat – useimmiten koulussa saadun palautteen perusteella – etteivät osaa laulaa. Kaikille tarkoitetun kuoron ensi kokoontumiseen saapui 250 ihmistä. Leijon itse oli odottanut joitakin kymmeniä saapuvaksi. (Fritzell 2001, 4.) Suomessa toimii eri seurakunnissa kymmenkunta ”Kör för alla” -kuoroa. Lohjalaisen kuoron johtaja Sirpa Lampinen kertoo kuinka ensikokoontumiseen tuli 110 sellaista ihmistä, jotka kokivat, etteivät voi pyrkiä ”tavalliseen” kuoroon. Lampinen kuoro on mahdollistanut laulamisen monelle laulamisestaan epävarmalle, ja siinä on useamman toimintavuoden jälkeen edelleen kymmeniä ihmisiä. Hän sanoo, että on tärkeää uskoa, että me kaikki osaamme ja saamme nauttia musiikin tekemisestä. Kuorolaululla on suuri terapeuttilinen merkitys, ja se tuo monelle mukanaolijalle parhainta elämänsisältöä. Tärkeää on se, että ohjelmisto on riittävän helppoa ja väärinkin saa laulaa. Kuoronjohtajan on toimittava kärsivällisesti ja luotava turvallinen ilon ilmapiiri sekä osoitettava, että vasta-alkajien kanssa työskentely on hauskaa. (Lampinen 2000.)

Lontoossa toimii ”En osaa laulaa” -kuoro (”Can’t Sing Choir”), jonka menetelmät ja tulokset vaikuttavat vastaavanlaisilta kuin Leijonin ja Lampisen. Olenaisista on että, kuoronjohtaja uskoo oppimisen olevan mahdollista – sen myötä myös laulajat alkavat uskoa mahdollisuuksiinsa. (Richards & Durrant 2003.)

Laulamistutkimuksen piirissä Welchin (1996) esittämä kehityksellinen näkemys edustaa mielestäni praksi- ja relativistista lähestymistapaa (ks. luku 2.3). Pidän todennäköisenä, että esimerkiksi monissa kansalais- ja työväenopistoissa toimii opettajia, jotka ohjaavat lähtötaitoiltaan hyvinkin vaatimattomia lauluopiskelijoitaan rakentavasti kehityksellisen näkemyksen hengessä ja monenlaisen musiikin parissa.

3.4 Arvioiva yhteenveto

Olen edellä käynyt läpi laulamiskulttuuria kahden erilaisen näkökulman kautta. Esteettisen musiikkikasvatuksen viitekehyksessä musikaalisuus nähdään dualistisesti joko–tai-kysymyksenä: joko ihminen on musikaalinen tai ei ole. Instituutio- ja käytänteissä ”epämusikaalisille” on varattu lähinnä passiivinen musiikin kuuntelijan rooli. Nimitän esteettis-absoluuttisessa kehyksessä vallitsevaa käsitystä laulutaidosta absoluuttiseksi uskomukseksi. Sen mukaan laulutaidottomuus on ihmisen pysyvä ominaisuus, jolle ei ole mitään tehtävissä, ja laulutaidottomuutta saatetaan pitää myös osoituksena epämusikaalisuudesta. Tulkitsen praksi- ja relativistista näkemystä niin, että musiikillinen toiminta, myös laulaminen, nähdään mahdollisena kaikille ja jokainen voi saavuttaa laulamalla tärkeitä ja mielekkäitä kokemuksia. Kenties vuosikymmeniä itsensä laulutaidottomiksi kokeneet henkilöt ovat saaneet merkittäviä oppimis- ja tunnekokemuksia, kun tilaisuus laulamiseen ja laulutaidon harjaannuttamiseen on, pääasiassa joidenkin varsinaisten

musiikki-instituutioiden ulkopuolisten tahojen ansiosta, vihdoinkin tullut. Oletukseni on, että nämä tahot jäävät marginaalisiksi niin kauaksi aikaa kuin varsinaisissa musiikinopetusinstituutioissa vallitsee absoluuttinen näkemys laulutaidosta.

Paljon on edistystä asenteissa ja tietämisessä ilmeisesti tapahtunut, ennen kuin institutionaaliset uskomukset ja käytänteet muuttuvat. Lannfjäll kertoi kolmekymmentä vuotta sitten ehdottaneensa silloiselle Tukholman Musiikkikorkeakoulun rehtorille, että tulevien laulupedagogien olisi hyvä oppia työskentelemään myös heikosti laulavien kanssa. Nimittäin ketkä sitten, jos eivät koulutetut laulunopettajat, ole oikeita henkilöitä opastamaan laulutaidottomia? Ehdotus tyrmättiin, koska sellaisen toiminnan ei katsottu kuuluvan millään muotoa taidekorkeakouluun. Aika ei ollut kypsä. Myöhemmin Lannfjäll perusti erilaisia toimintamalleja luentoineen ja harjoitusmahdollisuuksineen muualle Ruotsiin. (Lannfjäll 1998, 12–13.)

Se, suhtaudutaanko musikaalisuuteen ja laulutaitoon absoluuttisesti vai relativistisesti, koskettaa monin tavoin paitsi opiskelijoita, myös musiikkikasvatuksen piirissä työskenteleviä ihmisiä ja heitä kouluttavia instituutioita musiikkiopistoista yliopistoihin. Tilanne kentällä musiikkiopistoissa ja muissa musiikki-instituutioissa on varmasti moniulotteinen ja -tulkinnallinen. On olemassa klassisen taidelaulun opettajia, jotka johdattavat oppilaansa mitä kannustavimmilla tavoilla hienoihin suorituksiin oppilaiden omista lähtökohdista käsin. Tarkoitukseni ei missään tapauksessa ole väheksyä tällaista työtä, joka selvästi voi lisätä ihmisen elämisen onnea. Myös klassisella musiikilla on – toivottavasti – tulevaisuudessaakin tärkeä sija musiikkielämässä. Mutta silloin kun jokin muu kuin klassisen tyylin laulamistapa palvelisi opiskelijaa paremmin, olisi instituutioissa pyrittävä vastaamaan näihin tarpeisiin.

Kentällä on nähtävissä mielestäni myönteisiä vireitä. Uusimmassa koulujen perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) esitetään musiikin olevan ”erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille”. Kun muutenkin suunnitelmassa nyt painotetaan oppilaiden musiikillisten kokemusten merkitystä, näyttäisi siltä, että opetussuunnitelmallisella tasolla ollaan erkaantumassa leimallisesti esteettisestä musiikkikasvatustähtämyksestä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin laajan oppimäärän tavoitteiksi mainitaan mm. oppilaan henkinen kasvu ja persoonallisuuden lujuuttuminen (Opetushallitus 2002). Ehkä eräänä laaja-alaisemman musiikinäkemysenteenä voi pitää myös sitä, että Suomen musiikkioppilaitosten liiton kevätpäivillä 2005 oli teemana kansanmusiikki. Musiikkiopistoissa toimivat opettajat pohtivat työnsä perusteita varmasti monitahoisesti, kuten nämä Kainulaisen (2003, 134, 136) haastattelemat henkilöt:

”Vanhemmat lähtevät sillä ajatuksella liikkeelle, että ihmisen on hyvä tehdä jotain, oli se sitten musiikkia, urheilua tai muuta. Kyse on minun käsitykseni mukaan enemmän elämänvalmiuksista, joita suuren osa lapsista tulee musiikkiopistoon oppimaan. Turha musiikkiopiston on kasvattaa hermoheikkoja ihmisiä. Nuoret elävät muutenkin media- ja vaatimuspaineissa ... että pitää pienestä menestyä.” (miesopettaja)

Toinen haastattelulainaus:

”Musiikkiopistossa ei ollut kevyen musiikin opetusta vielä kymmenen vuotta sitten. Nyt tilanne on vähän muuttunut. Siihen täytyy mennä: klassinen ja kevyt ovat yhtä arvokkaita.” (miesopettaja)

Myös taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän puitteissa mahdollistuvat monet musiikin tekemisen muodot esimerkiksi kansalaisopiston piirissä, kuten luvussa 4.1.1 kuvaamani Mauno Järvelän sisukimenetelmä osoittaa. Tiedän myös, että monet musiikkiopisto-opettajat tekevät työtään nimenomaan lapsen ja nuoren lähtökohdista käsin, suhtautuvat musiikin tekemiseen vailla suuria suorituspaineita, jakavat oppilaiden kanssa heidän ilojaan ja surujaan; pyrkivät sanalla sanoen autamaan heitä kasvamaan onnelliseksi ihmiseksi.

Osaavat pedagogit voivat luoda oppilaiden kannalta hyvän musiikkisuhteen ja laulusuhteen kannalta (ks. luku 4.4 ja 12.3) erinomaisia toimintakäytänteitä – mikäli koulussa tai musiikkioppilaitoksessa vallitsevat asenteet, arvostukset ja käytänteet antavat niille tilaa. En myöskään väitä, etteikö ole mahdollista ja peräti todennäköistä, että huippusuorituksiin pääseminen vaatii jotain synnynnäistä potentiaalia. Mutta mikäli näin on, se ei silti edellytä diskriminointia ”musikaalisiin” ja ”epämusikaalisiin” ja oppimisväylien sulkemista jälkimmäisiltä. Päinvastoin voisi olettaa niin musiikkikulttuurin kuin koko yhteiskunnankin hyötyvän siitä, että jokainen musiikista kiinnostunut henkilö saa opastusta ja voi toteuttaa itseään musiikillisen toiminnan avulla laulamalla, soittamalla tai säveltämällä.⁴⁶

⁴⁶ Musiikkioppilaitoskentän tutkimus on osa käynnissä olevaa musiikkikasvatuskeskustelua. Broman-Kananen (2005) tarkastelee opettajan näkökulmasta musiikkiopistojen syntyhistoriaa ja järjestelmässä tapahtuneita määrällisiä ja laadullisia muutoksia. Huhtanen (2004) on tutkinut soitonopettajanaisten kokemuksia suomalaisessa musiikkiammattilaisten kulttuurissa.

4 Laulaminen subjektiivisena kokemuksena

”...Muistan tapauksen omasta elämästäni. Kerran sain korkeilla tu-parakennuksen tikapuilla – lienen ollut yhdeksänvuotias – istuessani halun laulaa virttä ’Jo vaietkoot valitusäänet’. Ja lauloinkin sen alusta loppuun – ulkoako vai kirjasta, en muista, luultavasti ulkoa – täydellä äänellisellä voimalla ja syvän harrastuksen vallassa. Minulla oli – muistan sen selvästi – sellainen luulo, että olen yksin, kukaan ei minua kuule; jostain syystä oli kuolema tai hautajaiset silloin läheinen ajatus, koko laulusuoritus oli loppusoinnussa oman itseni ja suuren ja laajan ympäristön kanssa, ja siitä muodostuikin pienelle pojalle elämys, joka vuosikymmenten kuluttua vielä selvänä muistona elää. Ja senkin muistan, että äänen sointi sellaisenaan voimakkaasti tehosti hetken sisältöä.” (Siukonen 1935, 280.)

Wilho Siukosen kuvaus vuosikymmenien takaa kertoo jostain sellaisesta laulamises-
sessa, jossa ihminen kokee minuutensa oman äänensä kautta aivan erityisellä ta-
valla, samalla kun hän on yhteydessä kaikkeen ympärillä olevaan. Jotain salaisinta
itsestä tulee ulos maailmaan ja maailma itse kiinnittyy sävelten kautta minuuteen,
ja syntyy voimakas ehkä läpi elämän vaikuttava kokemus. Paljastaa itsensä täydel-
lä äänellisellä voimalla voi luoda kirkkaan minuutta eheyttävän ja rakentavan ko-
kemuksen. Kuvaamassaan tilanteessa Siukonen oli yksin. Voikin olla, kuten Siu-
konen seuraavassa lainauksessa toteaa, että omaan ääneen liittyy mahdollisuus –
tai uhka – paljastaa omasta sisimmästä jotain sellaista, minkä haluaisi pysyvän sa-
lassa muilta. ”Lauluesityksessä sen sijaan [verrattuna soittoesitykseen] äänen
soinnissa sellaisenaan luulisin ilmenevän heijastusta laulajan omasta tunne-elä-
mästä. Laulettu sävel, fysiologisen ääni-ilmiön suoritus sellaisenaan, muodostuu
luullakseni aina, ja tottumattomalla erittäinkin, sisäisen elämän ilmaukseksi. Mi-
käli sitä tahdotaan siis peittää, mikäli jokainen laulusuoritus on vaikea tehtävä, sitä
vaikeampi, mitä tarkemmin ihminen haluaa oman minänsä muilta pitää salassa.”
(Siukonen 1935, 278.) Kurkela pohtii itseyden ilmenemisen ja itsen paljastumisen
tematiikkaa vuosikymmeniä myöhemmin: ”On tilanteita, joissa erityisen voimak-
kaasti koetaan itseyden ilmeneminen. Niissä voi tuntea suorastaan paljastavan it-
sensä. Tällaisia tilanteita saattaisivat olla mm. oman mielipiteen ilmaiseminen jul-
kisesti, muunlainen esiintyminen ja omien luovien prosessien ja tuotteiden esitte-
leminen. Musiikin tekemisen yleensä koetaan ilmentävän voimakkaasti tekijänsä
itseyyttä – olipa sitten kyse esiintymisestä tai säveltämisestä.” (1993, 269.)

Näyttää siltä, että laulamises-
sessa jotakin yksityisestä minästä ilmenee muille
äänien kautta ja itse on alttiina muiden arvioimiselle ja ehkä arvostelulle. Laula-
malla voi tulla myös esiin itsestä itsellekin vieraita asioita (Newham 1998). Laula-
miskokemukset voivat muodostaa uhkaa, haastetta, ahdistusta, iloa ja onnen täyt-

tymystä, ehkä kaikkea näitä yhtä aikaakin. Yritän seuraavissa luvuissa tarkastella tätä problematiikkaa, laulamista, yksilöllistä kokemusta ja niihin vaikuttavia kulttuurisia ja yhteisöllisiä tekijöitä.

4.1 Minuus kulttuurisena prosessina

Itseen liittyviä käsitteitä – kuten minä, minuus, itse, itseys, identiteetti ja minäkuva – käytetään hieman eri tavoin yhteydestä ja teoriaperinteestä riippuen, ja niiden tarkka rajaaminen on varsin vaikeaa. Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä minä, minuus, itse ja identiteetti siinä merkityksessä, kuin niitä käytetään kulttuuripsykologisessa ja sosiokonstruktiivisessa kirjallisuudessa. Usein englanninkielinen ilmaus on ”self”, ”I” tai ”identity”.⁴⁷

Kulttuuripsykologisessa viitekehyksessä ihmisen minuus ja identiteetin muodostuminen nähdään tapahtuvaksi yksilön ja sosiokulttuurisen ympäristön dynaamisessa vuorovaikutuksessa. Kuten Wenger (2003, 146) sanoo, ymmärrys ihmisenä olemisesta vääristyy, ”jos ihmisen minuutta ja identiteettiä yrittää tarkastella joko vain yksilön tai vain yhteisön näkökulmasta. Tarkastelu on kohdistettava prosessiin, jossa yksilön ja yhteisön vuorovaikutus toteutuu”. Kokemus itsestä on siten yksityinen, samalla kun se vääjäämättä on olemassa osana sitä ympäristöä, jossa ihminen elää ja toimii. Seuraavassa Brunerin metaforassa kiteytyy mielestäni kauniisti yksilön, yhteisön ja kulttuurin perustavanlaatuinen vuorovaikutussuhde: Kun ihminen syntyy, hän astuu näyttämölle, jossa on jo näytelmä menossa. Juoni on jossain määrin avoin, mutta näytelmän henkilöillä on käsitys siitä, mistä näytelmässä on kyse. He johdattelevat uusinta tulokasta ymmärtämään näytelmän käsikirjoitusta ja ottamaan osaa sen vuorosanoihin. (Bruner 1995, 34.)

⁴⁷ Idea ”minästä” on melko uusi: Keskiaikaiselle ihmiselle ”Kuka minä olen?” -kysymys ei ollut erityisen polttava. Minä sai määreensä perheen jäsenyyden, sosiaalisen aseman, syntymäpaikan ja sukupuolen mukaan – minä oli jotain näkyvissä olevaa. Kristillisen maailmankuvan mukaan ihminen oli sitä paitsi vain läpikulkumatkalla maailmassa; oleelliset asiat odottivat kuoleman jälkeisessä elämässä. Vasta uuden ajan murros sosiaalisine ja teknisine muutoksineen loi maaperää 1800-luvun loppua kohden voimistuneelle idealle minuudesta salattuna, piilossa olevana voimana, jonka luotaamiseen saatetaan tarvita asiantuntija-apua. (Baumeister 1999, 3–4.) Psykologiatieteen alkuajoina minää lähestyttiin introspektiivisen tutkimuksen avulla. William James toi ensimmäisenä psykologiaan 1800-luvun lopulla ajatuksen itsen sosiaalisesta aspektista (Wager 1994, 24). Vuosikymmeniä hallitsevassa asemassa ollut behavioristinen koulukunta hylkäsi minän käsitteen kokonaan. Toisaalla psykoanalyttinen teoria on korostanut persoonallisuuden rakentumisessa haluamisen psykodynamiikkaa Freudin strukturaalisen ja dynaamisen teorian perustalta (Vuorinen 1995, 73–78). 1950-luvulta lähtien humanistinen psykologia nosti vastareaktion behavioristille subjektiivisen kokemuksen jälleen arvoonsa. Vähitellen psykologien kiinnostus alkoi kohdistua kognitiivisen psykologian nousun myötä toisaalta informaationprosessointiin, toisaalta merkitysten rakentamiseen ja identiteetin rakentumiseen sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. (Bruner 1995, 1996; Holland 2001; Wenger 2003; Pajares & Schunk.) Minä on nykyään yksi eniten tutkittu käsite psykologiassa, ja katsotaan, että kokemus minästä on yhteistä kaikille ihmisille huomattavista kulttuurisista eroista huolimatta (Baumeister 1999, 1). Monissa kollektiivisen kulttuurin maissa käsitys minästä perustuu riippuvuuteen muista ihmisistä toisin kuin länsimaissa, joissa yksilöä korostava ihmiskäsitys korostaa riippumattomuutta (Markus & Kitayma 1999, 339).

Minän kaksi keskeistä ulottuvuutta ovat minä toimijana ja minän kyky arvioida omaa toimintaansa. Samanaikaisesti kun minä on sisäinen ja yksityinen ”tulvehtien tunnetta”, se on kiinni ulkoisessa, asioissa, toiminnassa ja paikoissa. Toiminnassa ihminen ulkoistaa minäänsä tekoihin. Teoista, asioista ja paikoista, joissa teot tapahtuvat, tulee osa minuutta, ”extended self”. Toiminta edellyttää tietoa ja taitoa siitä, kuinka toimia. Näin toimintaan liittyy välttämättä myös toiminnan arviointi ja tunne onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Yksilön arviointiin omasta toiminnastaan sekoittuvat ne kulttuuriset kriteerit, joiden mukaan arviointi tapahtuu. Koulussa lapsi kohtaa tavallisesti ensimmäisen kerran ulkoapäin annetut kriteerit, ja kun koulu arvioi lapsen suoritusta, lapsi vastaa arvioimalla puolestaan itseään. Lapsen käsitys itsestään ja hänen itseluottamuksensa muokkaantuvat hänen toimintansa ja sen arvioimisen vanavedessä ympäröivän yhteisön arvojen, käytäntöiden ja kriteereiden välittämänä. (Bruner 1996, 35–39.)

Holland ym. (2001, 40–42) puhuvat mahdollisista maailmoista (figured worlds)⁴⁸. Ne ovat sosiaalisia ja kulttuurisia merkitysverkkoja, jotka määrittävät ihmiselämää ja joiden varassa ihminen hahmottaa itseään ja jotka toisaalta muokkaantuvat niissä toimijoiden kautta. Mahdolliset maailmat organisoituvat historiallisesti ja sosiaalisesti ja ovat luonteeltaan hierarkkisia. Joihinkin maailmoista emme pääse koskaan itse astumaan ja joihinkin taas epäamme itse joiltain muilta pääsyn. Koska ihmiset toimivat näiden mahdollisten maailmojen merkitysverkkojen keskellä, ne samalla muokkaantuvat toiminnan ansiosta. Brunerin (1995, 34) näyttämömetaforaa soveltaen: ihminen muokkaa muiden kanssa toimiessaan elämänsä eri näyttämöillä käsikirjoituksia, vuorosanoja, lavastusta jne. Hän ei ole sen roolin vanki, jonka sattuu syntyessään saamaan, vaikka silläkin on heijastuspintansa koko elämään nähden. Vuorovaikutuksessa kulttuurin kanssa ihminen luo itseänsä (authoring self) samalla kun hän vaikuttaa toimintansa kohteisiin. Lähtökohta on dialoginen: ihmisen itsensä kannalta perustana on minä, ”the I”, mutta sanat, joita käytetään, ovat lähtöisin kollektiivisesta kokemuksesta, kulttuurisesta todellisuudesta. Ei ole olemassa neutraaleja sanoja. Kaikilla sanoilla on asiantuntijan, sukupuolen, tendenssin, puolueen, sukupolven, tietyn henkilön, tietyn työn, ajankohdan jne. ”maku”. Koska jokaisessa sanassa maistuu konteksti sosiaalisine varauksineen ja intentioineen, ihmisen on yritettävä luoda oma järjestyksensä, oma orkestraationsa sanojen moniäänisyydelle⁴⁹. (Holland ym. 2001, 171, 178.) Mahdolliset maailmat ovat sukua nähdäkseen sentyyppiselle totunnaistumiselle, jolle institutionalisoituminen reseptitietoineen rakentuu (Berger & Luckmann 1994, 65–81). Mahdolliset maailmat määrittelevät omissa resepteissään toiminnan säännöt ja toimijoiden roolit. Ihminen luo itseään näissä merkitysverkoissa toimimalla, toisinaan alistaisena annetuille merkityksille, toisinaan niitä muokaten ja uutta luoden. (Ks. Holland ym. 2001, 171–184.)

⁴⁸ Käytän käännöstä ”mahdolliset maailmat” Hakkarainen ym. (2004, 219) mukaisesti.

⁴⁹ Sanojen kontekstisidonnaisen ristivedon ja maailman moniäänisyyden pohdinta perustuu Bahtinin (1981) teoksessa *The Dialogic Imagination: Four Essays* by M.M. Bakhtin esittämiin ajatuksiin.

4.1.1 Käytänteet ja identiteetin rakentaminen

Kurkela (1993, 268) pohtii arkisten toimien merkitystä seuraavasti. ”Kun käyn maitokaupassa, ilmennän itseäni. Tapa, jolla pukeudun ja kävelen, se, mitä ostan, kenelle puhun, mitä ja miten puhun, miten muuten käyttäydyn ja monet muut tekemiseni tällä matkalla ilmentävät itseäni. Se, miten kaupassa käyntini koen, on osa tapaani ymmärtää ja kokea olemassaoloni yleensä. ... Itseys ilmenee melko pitkälle tällaisten kauppareissujen ja vastaavien askareitten kautta. Vaikka ne yksittäisinä tekoina vaikuttaisivat joskus melko merkityksettömiltäkin, ne jo suunnattomalla määrällään vaikuttavat merkittävästi olemassaolon mosaiikkiin. Ne ilmentävät niitä periaatteita, joiden mukaan koko elämä eletään.”

Kurkelan havainnollinen esimerkki kertoo itseyden rakentumisesta ja ilmentymisestä arkisissa toimissa ja tilanteissa. Wenger lähestyy mielestäni samaa ilmiötä puhumalla identiteetin kokemuksesta toiminnassa (the experience of identity in practice) maailmassa olemisen tapana. Vaikka olemisen kokemuksessa sanat, tapamme kuvata minäämme tai kertoa tarinaamme ovat tärkeitä, ne eivät ole kuitenkaan koko läpieletty kokemus. Se, keitä olemme, muotoutuu siitä tavasta, jolla elämme päivästä päivään, ei vain siitä, mitä ajattelemme tai sanomme itsestämme, vaikka sekin on osa tapaaamme elää. Identiteetti ei myöskään perustu yksinomaan sille, mitä muut ajattelevat ja sanovat meistä, vaikka onkin osa identiteetin rakentumista. Identiteetti on olemassa ja muotoutuu ikään kuin jatkuvana kasvautuvana osallisuutena konkreettisessa käytännössä ja neuvotteluna tuon käytännön sosiaalisten tulkintojen kanssa. (Wenger 2003, 151.)

Kun joku tekee jotain, sanomme helposti, että hän *on* sitä. Jos joku ohjaa lentokonetta ammatikseen, hän *on* lentokoneen ohjaaja ja pysyy lentokoneen ohjaajana myös lomalla ollessaan. Koska tekemiset karakterisoivat vahvasti ihmisen olevana olentona, tekemistä ja olemista on ehkä todella vaikea erottaa toisistaan. (Kurkela 1993, 196.) Tekemisemme ja olemisemme ja siten käsitys itsestämme ja tapamme ilmentää itseämme kiinnittyvät yhteisöihin, joista Wenger (2003, 45–49) käyttää käsitettä käytäntöyhteisöt (community of practice). Jokainen kuuluu useihin käytäntöyhteisöihin työssä, opiskelussa, harrastuksissa, kotona jne. Ne muodostavat kollektiivisen ympäristön pyrkimyksineen, merkityksineen, sosiaalisine suhteineen – ympäristön, jossa yksilö kehittää ja jakaa omaa ymmärrystään maailmasta.

Identiteetin rakentumisen kannalta on ratkaisevaa, millaisten yhteisöjen merkitysten verkossa ihminen rakentaa minäänsä. Esimerkiksi tieteentekijäksi opitaan osallistumalla tieteelliseen työhön tieteentekijöiden yhteisöissä ja oppimalla tieteen tekemisen kulttuuri (Bruner 1996, 132). Huippumuusikoksi kehittymisessä on tärkeää päästä jo varhain sisälle musiikkikulttuuriin. Maijala havaitsi, että huippusoittajien lapsuudenkodeissa oli tarjolla runsaasti musiikillista pääomaa: kotona oli valmiina jokin soitin ja klassista musiikkia arvostettiin. Useimmiten perheissä harrastettiin aktiivisesti musiikkia ja joissakin perheissä vanhemmat olivat ammattimuusikoita. Opettajat ja usein myös läheiset ja inspiroivat kontaktit huippusoittajiin muodostivat roolimalleja nuorille soittajille. (Maijala 2003, 185, 190.)

Erään esimerkin ammattilaisyhteisöllisyyden voimasta antaa nähdäkseni professori Jorma Panulan aika Sibeliuksen Akatemian kapellimestariluokan kouluttajana. Panulan luokasta on noussut lukuisia maailmankuuluja kapellimestareita. Opiskelijat pääsivät perehtymään monipuolisella ja syvällisellä tavalla asiantuntijakulttuuriin. Varsinaisen työskentelyn ja sen kollegiaalisen arvioinnin lisäksi luokka vietti paljon aikaa yhdessä keskustelemisen ja vaikkapa saunomisen merkeissä. ”Kapuluokassa” vakavan työskentelyn ja vapaamuotoisen yhdessäolon myötä oli mahdollista sisäistää keskeisiä ammatillisia taitoja, ymmärrystä kulttuurisista kysymyksistä sekä samalla rakentaa omaa persoonallista työskentelytapansa ja kapellimestari-identiteettiä. (Konttinen 2003.) Luokkaa voi kuvata käytäntöyhteisönä, jonka työskentelyä luonnehti ”kognitiivinen oppipoika-mestarioppiminen”. Oppipoika-mestarioppimissuhteessa asiantuntijayhteisön haasteellisiin tehtäviin osallistuessaan opiskelija oppii ajattelemaan ja toimimaan kuten asiantuntija. (Hakkarainen ym. 2004, 135.)

Kannustavien käytäntöyhteisöjen syntyminen luo uusia mahdollisia maailmoja, Tällaiseksi uudeksi mahdolliseksi maailmaksi tulkitsen myös seuraavan Anttilan ja Juvosen kertoman esimerkin. Heikki Sarvela niminen mies tuli vuonna 1962 yhteiskoulun musiikinopettajaksi Liminkaan, tavalliseen pieneen pohjalaiseen kirkonkylään. Joidenkin vuosien kuluttua hän oli perustanut orkesterin, jossa koululaiset soittivat lähes kaikkia sinfoniaorkesteriin kuuluvia soittimia. Orkesteri teki äänilevyjä, syntyi musiikkiopisto, kuoroja ja kansainvälinen musiikkileiri. Kirjoittajat toteavat, ettei voi otaksua, että Limingassa sattui juuri tuohon aikaan olemaan epätavallisen paljon lahjakkaita musiikin harrastajia, mutta varmaankin Sarvelalla oli epätavallisen innokkaita, motivoituneita oppilaita. Pohjoiskarjalaisen sanonnan mukaan musiikinopettajan ensimmäiseksi, toiseksi ja kolmanneksi tärkein tehtävä onkin innostuksen herättäminen. (Anttila & Juvonen 2002, 99.)

Lieneekö sattuma, että myös kolmas esimerkki kannustavasta käytäntöyhteisöstä on Pohjanmaalta, missä kansanmusiikin perinne on säilynyt erityisen vahvana? Esimerkki koskee Kaustisten Näppärien riveissä lasten ja nuorten harrastustoimintaa ohjaavaa Mauno Järvelää, joka yhdistää innovatiivisella tavalla yhdessä soittamisen ja laulamisen. Hänen ”sisukimenetelmänsä” on muunnos Suzuki-pedagogiikasta ja perustuu tasa-arvoiseen ja kannustavaan yhteissoittoon, jossa painottuvat harrastuspohjaisuus ja vapaaehtoisuus. Testejä tai pääsykokeita ei tunneta. Ohjelmisto suunnitellaan niin, että kaikille on sopivan tasoista ja haasteellista tehtävää. Tasoryhmiä ei muodosteta, sillä viisaasti sovitettu musiikki motivoi eri-ikäiset ja -tasoiset soittajat toimimaan innolla suuren ryhmän osana. Nuoremmat oppivat edistyneemmiltä. Edistyneet taas kasvavat ihmisinä, koska oppivat ymmärtämään, kuinka tärkeää on olla esimerkkinä nuoremmilleen. Myös musiikkiopistotutkintoja voi halutessaan suorittaa. Kaikkia viedään eteenpäin, koska yhdessä soittaminen ja laulaminen antavat sisältöä elämään. Näppärit myös laulavat – usein Järvelän omilla sanoituksilla – ilman että asiasta tehdään sen suurempaa osaamiskysymystä. Konsertteja pidetään, mutta ne eivät ole kohtalon kysymyksiä. Tavoitteena on nimenomaan yhdessä tekeminen – ehkä juuri siksi konsertit muodostuvat hienoiksi elämyksiksi myös musiikillisessa mielessä. Soiton ja laulun ilo välittyy jokaiseen. (Hiironen 2005; Järvelä 22.4.2005.)

Esimerkit kuvaavat minän ja identiteetin yhteyttä ympäröivään yhteisöön, kulttuuriin ja käytänteisiin. Sekä Panula, Sarvela että Järvelä ovat panneet käyntiin sellaisia toimintamuotoja, joissa osaaminen on alkanut kasautua ja jalostua yhteistoiminnassa muiden kanssa. Esimerkiksi liminkalaisten tai ”sisukioppilaiden” motivaatiota ei voi selittää vain yksilön sisäisistä prosesseista käsin, vaan vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa on alettu luoda yhdessä musiikillista toimintaa, mahdollista maailmaa. On tärkeää huomata se, että suurin osa aktiviteeteista, joiden tekemisestä ihmiset nauttivat, ei ole alkujaan kiinnostanut heitä. Lapsi ei synnynnäisesti innostu ooppera-aarioista, runoista tai matemaattisista yhtälöistä, mutta sopivien oppimiskokemusten myötä melkein mikä tahansa toiminta voi muodostua yksilölle erittäin merkittäväksi. (Bandura 1997, 218–219.)

Huippuosaamisen kannalta on tärkeää, että yksilö pääsee mukaan osamisyhteisöön, jossa hänen on mahdollista opetella yhteisön tapa ajatella, puhua ja toimia sekä vähitellen omalla toiminnallaan vaikuttaa yhteisön kehitykseen. Jos huipputaitojen kehittymisen kannalta on oleellista osallistuminen asiantuntijayhteisöön ja toiminta, nimittäin harjoittelu (ks. Ericsson 2003), niin eivätkö yhteisöön osallistuminen ja toiminta ole olennaista minkä tahansa seikan kohdalla, olipa kyseessä kirjoittaminen, puutarhanhoito, skeittailu tai laulaminen, myös silloin kun taitoja kehitetään lähinnä harrastusmielessä? Toimimalla yhdessä toisten kanssa ei ole kysymys ainoastaan siitä, että on usein hauskeempaa tehdä asioita muiden kanssa ja toimintaan sitoudutaan vahvemmin. Tämäkin on tärkeää, mutta yhteisö on olennainen myös identiteetin kannalta. Yhteisössä toimimalla ihminen jäsentää sekä toimintaa että itseään yhdessä muiden kanssa ja suhteessa muihin. Vaikka ihminen toimisi jossain tilanteessa yksin, hänen toimintansa tapahtuu yhteisössä toiminnalle annettavia merkityksiä vasten.

Jos henkilö ei koskaan katso esimerkiksi jääkiekko-otteluita, joukkueiden menestymiset ja häviöt tuskin koskettavat häntä. Toisin on laita intohimoisen oman joukkueen kannattajan, joka tunnistaa pelin hienoudet ja puhuu niistä asiantuntijakielellä. Jopa hänen itsetuntonsa voi nousta tai laskea joukkueen menestyksen myötä. Mutta jos joutuu poissuljetuksi vastoin toiveitaan jostain potentiaalisesti kiinnostavasta käytäntöyhteisöstä, voi ulkopuolisuuden kokemuksesta tulla negatiivisesti latautunut osa identiteettiä, ”olen ulkopuolinen”. Läpi elämän saataan vahvasti muistaa, että ei päässyt esimerkiksi koulun kuoroon (ks. luku 3.2.4) tai opettaja antoi ymmärtää, että oppilas ei selviydy laajan matematiikan kurssista (Sartanen 1999, 39). Kokemukset voivat koteloitua kovin kielteisiksi käsityksiksi omista kyvyistä ja kiteytyä itseä luonnehtiviksi määreiksi ”epämusikaalinen” tai ”matemaattisesti lahjaton”.

4.1.2 Taito-, tieto- ja tunnevyöhykkeet itsessä

Tarkastelen nyt itsen prosesseja hyödyntäen Kurkelan (1997a) käsitteistöä itseyden taitovyöhykkeestä, tietovyöhykkeestä ja tunnevyöhykkeestä. Kurkelan ajattelu perustuu psykodynamiikkaan, joka perinteisesti perustuu enemmän yksilöllisiin (”sisäisiin”) kuin kulttuurisiin (”ulkoisiin”) tekijöihin. Tulkitseen tässä kuitenkin

Kurkelan mallia kulttuuripsykologisesti, koska katson sisäisten prosessien – kuten taitojen, tietojen ja tunteiden – olevan aina suhteessa ulkoiseen todellisuuteen ja tulosta vuorovaikutuksesta kulttuuristen tekijöitten kanssa.

Kurkela toteaa, että kaiken tapahtumisen voi olettaa perustuvan jonkinlaisille periaatteille ja ehdottaa, että itseys on se abstrakti kokonaisuus, joka koostuu ihmisestä, mm. hänen kokemistapojaan ja ulkoista käyttäytymistään, ohjaavista periaatteista. Periaatteet voi jakaa taito-, tieto- ja tunnevyöhykkeisiin. Keskeiseksi itseyden kannalta muodostuu vuorovaikutus näiden eri vyöhykkeiden ja sitä ympäröivän todellisuuden kanssa. Teknisellä taitovyöhykkeellä tapahtuu aistimuksen syntyminen. Esimerkiksi täysin materiaallinen ilmiö, pianon koskettimesta lähtevä ääniaalto, prosessoidaan korvan aistisolujen kautta sähkökemiallisesti viestiksi aivoihin ja jäsennetään henkisenä ilmiönä, sävelenä. Tämä prosessi vaatii viime kädessä myös taitoa. Tietovyöhyke on varsinainen kognitioiden vyöhyke, jolla perustason vaikutelmat muodostavat aiempaa korkeampiasteisesti prosessoituja kokonaisuuksia. Tunnevyöhyke suorittaa kognitiivisten kokonaisuuksien arvioinnin sen mukaan, kuinka miellyttävältä, turvalliselta, epämiellyttävältä tai pelottavalta tilanne tuntuu. Tunnevyöhykkeellä tapahtuva arvottaminen on viime kädessä peruste pysyä jonkin ilmiön vaikutuspiirissä tai pyrkiä siitä pois. Tunnetila yleensä lopulta kertoo, mihin päin pitää pyrkiä. (Kurkela 1997a, 9–15.) Myönteinen tunne syntyy usein silloin, kun kokee hallitsevansa jotain, saavuttavansa uutta tai kun itseluottamus lisääntyy ja olo on turvallinen. Myös se, että kykenee ilmaisemaan itseään tai tuntee tulevansa ymmärretyksi, koetaan myönteisenä. Musiikin ymmärtämisen ja tuottamisen avulla voi tuoda ilmi jotain henkilökohtaisesti tärkeää, mikä voi olla varsin tyydytystä tuottavaa. (Kurkela 1997b, 288.)

On holistisen ymmärtämisen kannalta epätydyttävää, että fysiologisia ja kognitiivisia tapahtumia käsitellään tavallisesti omien tutkimusperinteiden ja -periaatteiden välityksellä ja minuuteen liittyviä kysymyksiä taas ominaan. Kuitenkin fysiologia ja kognitiot ”tapahtuvat” tuntevassa ja kokevassa ihmisessä ja saavat merkityksiä hänen itsensä kannalta, vaikkakin ehkä tiedostamattomalla tasolla. Kurkelan jaottelu auttaa mielestäni mieltämään nämä tekijät osana itseyttä. Jaottelu on mielekäs myös kulttuuripsykologisesti. Koska itseyden kannalta keskeiseksi muodostuu vuorovaikutus eri vyöhykkeiden käyttäytymisen, kokemuksen ja ympäröivän todellisuuden välillä (Kurkela 1997a, 15), ei ole samantekevää, millaisessa todellisuudessa toimitaan. Näin itseys kiinnittyy instituutioihin (Bruner 1996, 29–39), mahdollisiin maailmoihin (Holland ym. 2001, 40–42) ja käytänteisiin (Wenger 2003, 45–49), joissa määritellään mm. sitä, millaisia sanoja käytetään ja minkä reseptin sääntöjä noudatetaan (Holland ym. 2001, 171; Berger & Luckmann 1994, 78–80).

Laulamisen fysiologisena toimintana voi katsoa tapahtuvan teknisellä vyöhykkeellä. Jos yhdessä muiden kanssa tutun laulun laulaminen vaikkapa jossain juhlassa on ongelmatonta, yhteys eri vyöhykkeiden välillä ja laulamisen kokemus liittyvät sujuvasti toisiinsa ja ihminen kokee tapahtuman miellyttävänä. Itseys pääsee ilmentymään laulamiseksi, kuten Siukonen (1935) luvun neljä alussa omaa kokemustaan kuvasi. Jos taas laulamiseksi ilmenee ongelmia esimerkiksi niin, että henkilö ei pääse tarpeeksi korkealle tai kurkussa tuntuu epämiellyttävältä, kokemuksen seuraukset voivat koskea myös itseä. Henkilö saattaa (kognitiivisella vyö-

hykkeellä) tehdä vertailua oman ja muiden laulamisen välillä ja päätyä siihen, että koska hänellä on ongelmia, hän on laulutaidoton tai peräti epämusikaalinen. Kokemus saattaa heijastua tunnevyöhykkeelle siten, että hän alkaa pelätä laulamistapahtumia ja välttää niitä. Mikäli henkilön kannalta ei ole olemassa sellaista mahdollista maailmaa, jossa laulutaito nähtäisiin kehitettävissä olevana taitona, henkilön käsitys omasta taidottomuudesta todennäköisesti vahvistuu ja vähentää hänen uskallustaan osallistua laulamistilanteisiin. ”Tieto” laulutaidottomuudesta voi tulla itseä luonnehtivaksi määreeksi ja koko identiteettiin vaikuttavaksi periaatteeksi.

4.2 Attribuutiotavat ja yksilön kokemus

Useimmissa nykyisissä motivaatioteorioissa oletetaan, että ihmisen havainnot omasta kyvykkyydestä ovat yksi keskeinen motivaatiotekijä. Sekä attribuutioteoria että pystyvyysuskomuksia tarkasteleva self-efficacy -lähestymistapa perustuvat tälle olettamukselle. (Pajares 1996, 557.) Attribuutioteoria tarkastelee onnistumisille ja epäonnistumisille annettuja subjektiivisia selityksiä (kausaaliattribuutiot) ja niiden motivaationalisia seurauksia (Lehtinen & Kuusinen 2001, 218–219). Teorian mukaan ne syy-seuraussuhteet, joita ihmiset muodostavat onnistuessaan tai epäonnistuessaan jossain tehtävässä, vaikuttavat merkittävästi niihin odotuksiin, joita asetetaan myöhempään toimintaan. Attribuutiot rakentuvat usein juuri pystyvyysuskomusten välityksellä. (Pajares 1996, 557.)

Weinerin (1986) mukaan ihmiset selittävät tehtävässä onnistumista tai epäonnistumista kyvykkyyden, yrittämisen, tehtävän vaikeuden tai onnen avulla. Se, ajatteleeko ihminen onnistumisen jossain suorituksessa johtuvan sisäisistä vai ulkoisista tekijöistä, ovatko syyt luonteeltaan pysyviä vai muuttuvia ja ovatko ne yksilön itsensä kontrolloitavissa vai ei, vaikuttaa niihin strategioihin (siihen miten tehtävää suunnitellaan, lähestytään jne.), joita hän tehtävässä käyttää. Jos henkilö attribuoi tehtävässä onnistumisen sisäisen tekijän (kyvykkyyden tai yrittämisen) ansioksi, hän kokee enemmän ylpeyttä toiminnastaan, kuin jos attribuointi kohdistuu ulkoiseen tekijään (tehtävän helppouteen tai hyvään onneen). Tilanne on päinvastainen, jos tehtävässä epäonnistuu: sisäisiin tekijöihin attribuointi aiheuttaa esimerkiksi häpeän tunnetta enemmän kuin jos pitää epäonnistumisen syynä ulkoisia tekijöitä.

Koska koulussa oppilaiden suorituksia verrataan jatkuvasti toisiinsa, tulee positiivisen itsearvostuksen ylläpitämisestä nuorelle erityisen tärkeää (Covington 1992, Austin & Vispoel 1998, 29 mukaan). Tietyt attribuutiopäätelmät voivat muodostua hyvin ongelmalliseksi. Oppilas, joka attribuoi tehtävässä epäonnistumisen jonkin kyvyn puutteeksi ja uskoo puutteen olevan pysyväisluonteinen, olettaa jatkuvasti epäonnistuvansa kyseisessä tehtävässä. Hän voi omaksua defensiivisen strategian itsearvostustaan ylläpitääkseen esimerkiksi lopettamalla yrittämisen, asettamalla saavuttamattomia tavoitteita tai siirtämällä tehtävän aloittamista. (Stipek 1993, Austin & Vispoel 1998, 29 mukaan.) Ala-asteikäiset lapset eivät näytä erottelvan kykyä ja yrittämistä toisistaan; kunnolla yrittäminen on lapsille kyvykkyyden ja menestyksen merkki. 11–12-vuotiaana tilanne tuntuu muuttuvan: Henkilöä, joka onnistuu tehtävässä kovalla yrittämisellä, pidetään vähemmän ky-

vykkäänä kuin sitä, joka onnistuu siinä vähällä vaivalla. Tämän ikäiset nuoret alkavat myös pitää kykyjä pysyvinä, ei-muokattavissa olevina ilmiöinä. (Tutkimusyhteenvedo Austin & Vispoel 1998, 28.) Legette (1998) totesi kuitenkin toisin, että iän kasvaessa oppilaat alkoivat uskoa sekä kyvykkyyden että yrittämisen vaikuttavan koulumenestykseen musiikissa, kun nuorempana uskottiin enemmän kyvykkyyden osuuteen.

Tutkittaessa 12-vuotiaiden koululaisten tulkintoja onnistumisesta ja epäonnistumisesta eräässä musikaalisia kykyjä mittaavassa testissä todettiin, että testissä menestyneet ja paremman musiikillisen minäkäsityksen omaavat oppilaat selittivät onnistumista kyvykkyytensä ja perhetaustansa avulla. Heikommin testissä menestyneet ja matalamman musiikillisen minäkäsityksen omanneet oppilaat pitivät epäonnistumisen syinä kyvyttömyyttä ja perhetaustaa. Tutkijat toteavat musiikkiin liittyvien kyvykkyserojen olevan usein helposti havaittavissa ja monien oppilaiden uskon, että musiikilliset kyvyt ovat jotain pysyvää ja oman kontrollin ulottumattomissa. Perhetaustan merkityksen korostuminen – esimerkiksi, ajatteleeko omien perheenjäsenten olevan musiikillisesti lahjakkaita – viittaa siihen, että musiikillista kykyä pidetään synnynnäisenä ominaisuutena. Oppilaalla, jonka mielestä omat kyvyt ovat vähäiset ja joka ei saa tukea kotona esimerkiksi perheen musiikin harrastamisen kautta, voi olla varsin kohtalonomaiset odotukset suoriutumisesta musiikillisissa tehtävissä. (Austin & Vispoel 1998, 40–41.)

Tulamo tutki suomalaisten koululaisten musiikillista minäkäsitystä, jonka hän määritteli yksilön tietoisena ja subjektiivisena käsityksenä musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tutkija toteaa olleen hätkähdyttävää huomata, miten negatiivisesti 10–11-vuotiaat lapset kuvasivat itseään kirjoituksissaan. Onko niin, että koulussa totutaan havaitsemaan itsestä enimmäkseen vain kielteiset ominaisuudet myös musiikin alueella? Lasten kuvaukset viestivät selvästi musiikinopetuksen suorituspainotteisuudesta. Omia musiikillisia ominaisuuksia ja kykyjä koskevat puutteet korostuivat. (Tulamo 1993, 51, 297.) Tereska (2003, 195–196) havaitsi, että luokanopettajiksi opiskelevien myönteiseen musiikilliseen minäkäsitykseen olivat voimakkaimmin lapsuudessa vaikuttaneet kodin taustatekijöistä musiikin arvostaminen ja musiikkiharrastukset sekä kodin musiikilliset virikkeet, joista tärkeimmäksi nousi laulamisen mieluisuus. Lapsuuskodin virikkeet olivat yhteydessä myös musiikin opintomenestykseen opettajankoulutuslaitoksessa. Koska ihmiselle tärkeiden henkilöiden arviointi vaikuttaa myös pystyvyyden käsityksiin, mikä puolestaan ennustaa tulevaa suoritustasoa (Bandura 1997, 14), voi olettaa syntyneen kehän, jossa kodissa saatu myönteinen käsitys on ruokkinut myöhempiä myönteisiä kokemuksia.

Taipumus orientoitua suorituksen epäonnistumisen jälkeen joko avuttomaan tai hallintasuuntautuneeseen käyttäytymiseen on todettu monissa tutkimuksissa (esim. Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto 1995). O’Neillin ja Slobodan (1997) tutkimuksessa aiheutettiin testissä epäonnistuminen ja tutkittiin epäonnistumisen vaikutuksia. Tutkijat totesivat, että suoritusten vaihtelu melodian hahmottamistehtävissä ei johtunut ainoastaan eroista kognitiivisissa kyvyissä, vaan myös tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyvistä eroista testaustilanteissa. Suurimmalla osalla

niistä lapsista, joiden luottamus omiin kykyihin oli vähäinen ensimmäisessä testissä epäonnistumisen jälkeen, suoritukset heikkenivät seuraavassa testissä. Sen sijaan suurimmalla osalla niistä lapsista, jotka epäonnistuttuaan edelleen luottivat kykyihinsä, suoritukset pysyivät samoina tai paranivat seuraavassa testissä. Edelliset osoittivat avutonta käyttäytymistä, toisin sanoen he attribuivat epäonnistumisensa kyvyttömyyteen, osoittivat kielteisiä tuntemuksia ja luopuivat yrittämisestä testitilanteessa. Sen sijaan lapset, jotka luottivat kykyihinsä, osoittivat hallintaorientoituneisuutta ja pitivät epäonnistumista paremminkin osana oppimisprosessia kuin jonakin vältettävänä seikkana. Erot suhtautumisessa eivät johtuneet kyvykkyyseroista, koska epäonnistumisen jälkeen avuttomasti orientoituneet lapset olivat suoriutuneet aikaisemmin tehtävissä paremmin kuin hallintaorientoituneet. Tutkijat toteavat, että on vaikea säilyttää motivaatiota ja luottamusta tehtävästä suoriutumiseen, mikäli ajattelee epäonnistumisen johtuvan kyvyttömyydestä eikä paneudu yrittämiseen, toimintastrategian parantamiseen tai tiedonhankintaan. Opettajan tehtävänä on antaa lapselle sellaista palautetta, joka auttaa ymmärtämään epäonnistumisen syitä sekä kehittämään parempia toimintastrategioita tulevaisuudessa. (O'Neill & Sloboda 1997, 18, 30–33.)

4.2.1 Itseluottamus ja minäpystyvyys

Itsetunto ja itseluottamus, joita pidän tässä synonyymisinä käsitteinä, ovat itseen liittyviä tärkeitä ulottuvuuksia. Lazarus (1991) kutsuu primaariksi arvioinniksi (primal appraisal) seuraavaa tapahtumaketjua: Kun jokin tavoite on tärkeä ihmisen kannalta ja hän saavuttaa sen, hänen minuutensa kiinnittyy tavoitteeseen (ego involvement in the event); hän on tyytyväinen, tuntee ylpeyttä itsestään ja kokee itseluottamuksensa kasvavan. Päinvastoin voi tapahtua, jos tärkeää tavoitetta ei saavuta. Silloin itsetunto voi saada kolauksen ja ihminen voi suuttua ja ahdistua. (Oatley & Jenkins 1996, 100–101.)

Ihmisen itsetuntoa voidaan pitää hänen minäkuvansa osana, sen subjektiivis-affektiivisena laadullisena arviona. Hyvä itsetunto on luottamusta itseen. Se on uskallusta ottaa vastaan haasteita, asettaa päämääriä ja tavoitteita ja uskoa, että suoriutuu niistä ja kykenee viemään tehtävän loppuun. Se on myös kykyä asettaa itselleen sellainen vaatimustaso, että onnistuminen on mahdollista, ja kykyä nauttia sen jälkeen onnistumisesta. Itsetunto on myös kykyä kestää pettymyksiä, niin ettei ensimmäinen vastoinkäyminen sitä vie. Itsetunnon katsotaan syntyvän kahden erilaisen mekanismin, ns. hankitun ja annetun itsetunnon, kautta. Hankittu itsetunto on se, mikä ihmiselle kehittyy kokemusten ja havaintojen kautta. Se koostuu onnistumisen elämyksistä ja ihmisen omista havainnoista, kun hän huomaa selviävänsä. Se on myös seurausta ihmisen saamasta palautteesta ja voi rakentua myös koetuista pettymyksistä. Annettu itsetunto taas muodostuu siitä, miten lapsen perustarpeeseen olla hoivattu ja rakastettu vastataan. Sitä varten lapsen ei tarvitse tehdä muuta kuin olla olemassa. (Keltikangas-Järvinen 2000, 101, 103, 120.)

Sosiokognitiivisen teorian piirissä on esitetty, että käsite itseluottamus viittaa henkilön käsitykseen omasta arvosta varsin yleisellä tasolla ja peilaa suuria kysymyksiä kuten ”Kuka minä olen?” (Pajares & Schunk 20–21). Niinpä itseluotta-

muksen on todettu korreloivan toisinaan positiivisesti, toisinaan negatiivisesti esimerkiksi opiskelumenestyksen kanssa (Handford & Hattie 1982, Pajares & Schunk 14 mukaan). Vaikka itseluottamuksella on tärkeä osuutensa motivaation ja suoriutumismenestyksen suhteen, se näyttää olevan kuitenkin liian yleinen käsite kuvaamaan sitä, kuinka ihminen kokee olemisensa erilaisissa rooleissa ja tilanteissa. Hänellä voi olla positiivinen käsitys itsestään esimerkiksi matemaattisten taitojen suhteen, mutta negatiivinen kirjoittamisen suhteen. Lisäksi vaikka joissakin tilanteissa voi kokea itsensä hyvinkin kyvyttömäksi, itseluottamus ei heikkene, koska tilanteeseen ei ole investoitu omaa itseä. Kaikkea onnistunutta toimintaa ei myöskään välttämättä koeta itseluottamusta kohottavana. Usein on kuitenkin niin, että ihmiset pyrkivät jalostamaan juuri niitä kykyjä, joiden kautta heidän itseluottamuksensa lisääntyy. (Bandura 1997, 11.)

Minäpystyvyysteoriassa katsotaan attribuutiotutkimuksen tapaan, että selitykset aikaisemmista onnistumisista tai epäonnistumista vaikuttavat valintoihin ja onnistumiseen tulevaisuudessa. Tiedot, taidot ja aikaisemmat saavutukset sinänsä ennustavat usein huonosti tulevia suorituksia. Jotta pystyttäisiin ennustamaan sitä, miten ihmiset todella käyttäytyvät, on Banduran mukaan tutkittava ihmisten tilanne- ja tehtäväkohtaisia pystyvyyssuskomuksia eli minäpystyvyyttä (self-efficacy beliefs). Se, millaisiin johtopäätöksiin ihminen itsearvioinnissaan tulee, vaikuttaa siihen, mitä hän omaamillaan tiedoilla ja taidoilla tekee. (Pajares 1996, 543–544; Pajares & Schunk 18.)

Minäpystyvyydellä, self-efficacy, tarkoitetaan yksilön käsitystä omista kyvyistään suoritua tietystä tehtävästä tietyssä tilanteessa. Käsitys minäpystyvyydestä vaikuttaa siihen, mihin toimintoihin ylipäätään ryhdytään: kuinka paljon yritykseen panostetaan, kuinka kauan jaksetaan yrittää epäonnistuttaessa, sitkeyteen vastoinikäymisessä, siihen, ovatko ajattelumallit toimintaa auttavia vai estäviä, kuinka paljon koetaan stressiä tai ahdistusta hankalissa tilanteissa ja mille tasolle suoritus viedään. Jos tunne omasta pystyvyydestä on vähäinen, ihminen ajattelee asioiden olevan vaikeampia kuin ne todellisuudessa ovatkaan. Tämä heijastuu esimerkiksi ongelmanratkaisutilanteissa kapea-alaisena ajatteluna ja taipumuksena stressaantua. Korkea pystyvyydentunne puolestaan auttaa tuntemaan itsensä rauhalliseksi vaativankin tehtävän edessä. (Bandura 1997, 3; Pajares 1996, 544–545.) Pystyvyyssuskomukset kehittyvät vähitellen vuorovaikutustilanteissa ympäristön kanssa paitsi onnistumis- ja epäonnistumiskokemusten kautta myös sijaiskokemusten välityksellä, eli kun havainnoidaan muita ja verrataan muiden suorituksia omaan. Niihin vaikuttavat myös henkilölle tärkeiden ihmisten arviot, kuten opettajan antama palaute tai vanhempien ja vertaisryhmän odotukset sekä kokemukset omista fysiologisista reaktioista ja tunnetiloista. (Bandura 1997, 14.) Vahvat fysiologiset reaktiot voivat osaltaan madaltaa pystyvyyden tunnetta, kun ne assosioituvat pelkoon ja muihin kielteisiin tunteisiin. On myös nähtävissä, että ihminen herkistyy tovereiden tekemille vertailuille sitä enemmän, mitä epävarmempi hän on omasta taidostaan tai mitä vähemmän hänellä on kokemuksia jonkin taidon harjoittamisesta. (Pajares 2001, 7.) Suoriutumiso-dotuksien katsotaan kohdistuvan johonkin tiettyyn tilanteeseen tai tehtävään, joten minäpystyvyys on luonteeltaan tehtävä- ja tilannesidonnainen käsite. Joissakin tilanteissa vaaditaan enemmän itesesäätelytaitoja ja suoriutumistasovaatimus on korkeampi kuin joissakin muissa

tilanteissa. Esimerkiksi uskomus siitä, miten suoriutuu puheen pitämisestä yleisölle, riippuu mm. aihepiiristä, siitä onko puhe spontaani vai valmisteltu sekä yleisön oletetuista odotuksista. (Bandura 1997, 14.)

Se, mikä motivoi ihmisiä aktiivisen musiikin tekemisen pariin, on mielenkiintoinen kysymys⁵⁰. Musiikissa itsessään näyttää olevan vetovoimaa, joka panee ihmiset soittamaan, laulamaan ja kuuntelemaan musiikkia. Esimerkiksi kuorossa laulaminen koetaan tavallisesti mielekkäänä ja sitä jatketaan usein vuosia ja vuosikymmeniä. Pelkästään yhdessä laulamisen onkin todettu olevan omiaan lisäämään ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä ja luottamusta, millä voi olla merkittäviä myönteisiä seurauksia niin yksilön kuin ryhmänkin kannalta (Anshel & Kipper 1988). Tutkimukseni kannalta keskeinen on kysymys, miksi laulutaitoaan epäilevä ei tavallisesti hakeudu kuoroon tai vaikkapa laulutunnille, vaikka tavattoman monilla niistä, jotka kokevat itsensä laulutaidottomiksi, olisi todennäköisesti halu laulaa. Tärkeän esteen muodostavat ilmeisesti minäpystyvyyteen liittyvät seikat ja käsitys laulutaidottomuudesta pysyvänä ominaisuutena. Niin kauan kuin laulamaan oppimista ei pidetä mahdollisena, ei liene mieltä hakeutua laulamistilanteisiin – ja mahdollisesti kokemaan uudelleen lapsuudessa kohdattuja latistuskokemuksia. Sen sijaan jos laulamismahdollisuus näyttäisi tarjoutuvan⁵¹, ihminen varmaankin pohtisi, uskaltautuako mukaan. Jos uskaltautuu ja kokemus osoittautuu myönteiseksi, kokemus voi olla huikaiseva ja itsen kannalta hyvin merkittävä. Jos kokemus sen sijaan kääntyykin kielteiseksi, ihmisen uskallus yrittää uudelleen ja motivaatio laulaa laskevat ehkä vielä aiempaa alemmaksi.

Tv-dokumentissa ”Me laulutaidottomat” (1994) kerrotaan, kuinka ”Pyysin päästä aamuhartauteen luokan kuoron kanssa esiintymään. Opettaja sanoi, että mee vaan, mutta tee pelkkiä suunliikkeitä.” Tai ”Isä oli hirveen hyvä laulamaan, ja sain kuulla ihan pienenä, etten osaa laulaa. Äitikään ei osannut laulaa.” Dokumentin henkilöiden käsitykset omasta laulutaidosta näyttävät minäpystyvyyden kannalta tulkittuna perustuneen mm. epäonnistumiskokemuksiin, sijaiskokemuksiin ja lapsen kannalta tärkeiltä henkilöiltä saatuun palautteeseen. Haastateltujen ympäristössä laulutaidon ajateltiin liittyvän sisäiseen, pysyvään ja ilmeisesti synnynäiseen ominaisuuteen, mikä lienee heijastellut yleisiä kulttuurisia uskomuksia laulutaidosta. Siten lapsen mahdollisuus kyseenalaistaa laulutaidottoman leima lienee tavallisesti lähes olematon, koska hänen attribuutiotapansa ja minäpystyvyyksensä ovat välttämättä yhteydessä ympäristön ja sen instituutioiden käsityksiin. Tässä mielessä attribuutiotavat ja käsitys minäpystyvyydestä ovat luonteeltaan kulttuurisia eivätkä pelkästään yksilön sisäisistä tekijöistä johtuvia. Siten yhteisössä vallitseva uskomusjärjestelmä laulutaidosta attribuutioineen ja

50 Ks. esimerkiksi Kari Kurkelan (1993) pohdintoja musiikin merkityksestä ihmiselle.

51 Esimerkissä luvussa 3.2.5 Soili näki lehdessä ilmoituksen gregoriaanisen kirkkolaulun alkeiskurssista, jonka pääsyvaatimuksena oli, ettei tarvitse osata laulaa. Itsekin pidän kursseja laulutaidottomiksi itsensä kokeville. Havaintoni on, että laulutaidottoman voi olla vaikea uskoa, että kurssi olisi tarkoitettu juuri hänelle. Uskomus laulutaidottomuudesta pysyvänä ominaisuutena tuntuu olevan niin vahva, että uskonnusta pidetään tietona, ”faktana”, ei uskomuksena.

seurauksineen yksittäisten ihmisten minäpystyvyyksiksi estävät todennäköisesti tehokkaasti sen, että laulutaidottomiksi itsensä kokevat henkilöt hakeutuisivat laulutunnille tai edes tilanteisiin, joissa voi laulaa.

Csikszentmihalyi (1991) esittämä flow-teoria antaa yhden, nähdäkseni tärkeän näkökulman, motivaation ja minäpystyvyyden myönteiseen kehittymiseen. Flow- eli virtauskokemuksen ydin liittyy psyykkisen energian menestykselliseen kohdistamiseen vailla minuutta uhkaavia tekijöitä siten, että ajatukset, aikomukset, tunteet ja havainnot suuntautuvat samaan päämäärään. Virtauskokemuksen ansiosta tapahtuu psyykkisten prosessien sekä eriytymistä että integraatiota. Eriytymisen kautta ihminen kokee itsensä ainutlaatuisena ja integraation kautta yhteisyyttä muiden kanssa yli yksilöllisten minuuksien. Virtauksen kokeminen tuottaa syvää tyydytystä ja on omiaan lisäämään itseluottamusta. Virtauskokemuksen voi saavuttaa vain, jos omat taidot ovat sopivassa suhteessa tehtävän haasteisiin. Mikäli haasteet ovat liian suuret, ihminen ahdistuu, ja jos taas liian pienet, hän kylästy. Haasteiden olisi lisäännyttävä sopivassa suhteessa taitojen kehittymiseen. Kokemus riippuu kuitenkin siitä, millaisina koemme taitomme, ei objektiivisesta taitotasosta. (Csikszentmihalyi 1991, 33–42, 74–76.)

Kun haasteet ja koetut taidot ovat optimaalisessa suhteessa toisiinsa, virtauskokemus voi vaikuttaa voimakkaasti motivaatioon osaamisen lähtötasosta riippumatta. Kun itseään laulutaidottomina pitäneet ihmiset laulamista oppiessaan kertovat laulamisen merkinneen mm. ”fantastista mahdollisuutta tutustua omiin rajoihin ja siirtää niitä kauemmaksi” (Alla kan institutet, 2000) tai he haluavat vuodesta toiseen jatkaa laulamista kuorossa (Lampinen, 2000), lausunnot heijastelevat nähdäkseni virtauskokemuksia. Turvallinen ympäristö ja sopiva tuki opettajan taholta (ks. lähikehityksen vyöhyke luku 7.3.3) auttavat laulutaidon edelleen kehittymistä, mikä luo edellytykset uusille virtauskokemukselle ja toimintaan sitoutumiselle. Näin voi kehittyä positiivinen minuutta palveleva laulamiskierre. Praktiaalisen musiikkikasvatusnäkemyspiirissä Elliott (1995, 113–118; ks. luku 3.3) nojaa virtauskokemuskäsitteeseen korostaessaan musiikin myönteistä minuutta rakentavaa ominaisuutta. Tärkeää tämän tutkimuksen kannalta on, että virtauskokemuksia voi saada jo vaatimattomallakin osaamistasolla. Olennaista on tehtävän sopivuus osaamiseen nähden sekä psyykkisen energian kohdistuminen tehtävään, ei esimerkiksi itsen varjelemiseen. Näin virtauskokemus voi toimia voimakkaasti motivoivana tekijänä myös niiden kohdalla, joilla on ongelmia laulaa nuotilleen.

4.3 Opiskelutilanteen ilmapiiri ja palautteen antaminen

Ilmapiiri on moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä käsite.⁵² Kuitenkin käytännön opetustyötä tekevät ihmiset puhuvat usein luokan tai koulun henkisestä tai sosiaalisesta ilmapiiristä, jota he pitävät kokemuksensa perusteella sekä omalle työelleen että oppilaiden työskentelylle tärkeänä (Anttila 2000, 47). Opiskelutilanteen ilmapiiri on yhteydessä sekä emotionaaliseen tukeen että tehtävien suorittamisen tukeen. Ilmapiiri voi edistää tai haitata sosiaalista vuorovaikutusta, yksilön tai ryhmien opiskelutehtävien suorittamista ja tyydyttää yksilön ja ryhmän jäsenten identiteettiä ja henkilöiden välisiä tarpeita. (Anttilan tutkimusyhteenveto 2000, 52; myös Ruismäki 1991, 236–239.) Proctor (1991, 72) totesi, että ihanteelliseen aikuisten opetus-oppimistilanteen vertauskuvana käytettiin perhettä. Vertauskuva ilmentää huolehtivaa, luottamuksellista ja arvostavaa ilmapiiriä, joka edistää persoonallista kasvua ja tarjoaa yksilöllisiä menestymisen kokemuksia vailla kilpailullisuutta. Varilan aikuisopiskelijat tuottivat lukuisia metaforia hyvästä oppimistilanteesta. Parhaimmaksi kuvaukseksi he valitsivat ilmauksen ”gospel-kuoro”. Siinä kuoronjohtaja antaa rytmin, tekemisen ilo vallitsee, ilmapiiri on avoin ja erilaisuus koetaan rikkautena. Lisäksi hyvässä oppimistilanteessa voi ”revitellä”, siitä lähtee ääntä ja iloa. Yhteisenä sävelenä on tavoitteellisuus, vapaaehtoisuus ja johtajan roolin näkyminen paitsi sisällöllisenä asiantuntijana, myös rehellisen palautteen tarjoajana. (Varila 1999, 53.)

Anttilan tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiosta ja soittotuntien tunneilmapiiristä havaittiin, että soiton opiskelumotivaatio oli kiinteässä yhteydessä soittotuntien tunneilmapiiriin. Opiskelija koki soittotuntin tunneilmapiirin myönteiseksi, välittömäksi ja lämpimäksi silloin, kun hän piti opettajasta. Opettajan ja opiskelija persoonan täytyi kohdata inhimillisellä tasolla, heidän täytyi hyväksyä toisensa ihmisenä, viihtyä toistensa seurassa ja kunnioittaa toinen toistaan opiskelijan suorituksen tasosta riippumatta. Ei riittänyt, että opettaja tarjosi opiskelijalle relevanttia tietoa omaksuttavassa muodossa, opettajan piti lisäksi pystyä luomaan kuhunkin opiskelijaan läheinen ja myönteinen inhimillinen vuorovaikutussuhde. Vasta silloin opetus saattoi muodostua opiskelijalle merkitykselliseksi. Viihtyminen ei kuitenkaan ollut itsetarkoitus. Opiskelumotivaatiolle koettiin myönteiseksi se, että opettaja tuki opiskelijaa kannustamalla myönteisellä mutta realistisella palautteella ja että opettaja oli sopivassa määrin vaativa. Liian korkea vaatimustaso tekin tunneilmapiiristä ahdistavan, liian alhainen taas ei motivoinut opiskelijaa riittävästi. (Anttila 2000, iv, v.)

Luokan ilmapiiri on monien tekijöiden summa. Se koostuu sellaisista affektiivisista tekijöistä kuin millaisia tunteita opettaja, oppilaat, opiskeltava aihe ja

52 Käsite ilmapiiri on yksi esimerkki monitieteellisen lähestymistavan käsitteellisistä hankaluuksista. Kulttuuripsykologisessa suuntauksessa ei puhuta tavallisesti luokkahuoneen ilmapiiristä tai koulun ilmastosta, kun sen sijaan kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa näitä käsitteitä käytetään.

luokkaympäristö mukanaolijoissa herättävät. Näiden tekijöiden positiiviset tai negatiiviset vaikutukset ilmapiiriin ovat keskeisiä oppimistapahtuman kannalta. (Kindsvatter ym. 1988, 19.) Opettajan haasteena on vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden emotionaalisiin kokemuksiin, heidän uskomuksiinsa itsestään ja heidän ajattelutapoihinsa. Hän voi myös kehittää heidän opiskelutaitojaan ja itsesääätelykykyään samaten kuin muokata koulun ja luokkahuoneen rakenteita oppimista edistävään suuntaan. (Pajares 2001, 1–2.) Yhteisöissä luodaan kollektiivisia uskomuksia siitä, kuinka asioita opitaan ja opetetaan. Kouluissa, joissa vallitsevat korkeat pystyvyysuskomukset, kyetään usein luomaan elähdyttävä, voimaannuttava ja onnistumisia ruokkiva ilmapiiri. (Pajares 1996, 567.)

Kindsvatter ym. (1988, 36–40) antavat neuvoja siitä, miten opettaja voi vaikuttaa myönteisesti opiskelumenestykseen: 1. Asennoidu myönteisesti opiskelijoiden mahdollisuuksiin ja kykyihin. 2. Se, millä tavalla opettaja puhuu ja millainen kehonkieli hänellä on, muodostuu viestiksi siitä, miten hän arvioi oppilaita. Jos hän ei usko oppilaan mahdollisuuksiin riippumatta senhetkisistä kyvyistä, taustasta tai aikaisemmista saavutuksista, oppilas vaistoa sen. 3. Auta opiskelijoita ymmärtämään, että onnistuminen perustuu yrittämiseen ja työskentelyyn. Ongelmatilanteissa on oltava mahdollisuus lisäharjoituksen saamiseen ja opiskelijoilla on oltava tunne siitä, että opettaja ja koko yhteisö tukevat oppimisessa. 4. Hyödynnä materiaaleja ja aktiviteetteja joustavasti, koska jotkut tehtävät ovat toisille liian vaikeita ja toisille liian helppoja. 5. Rohkaise oppilaita tekemään vertailua omiin aikaisempiin suorituksiinsa, ei muiden suorituksiin. Nämä neuvot ovat hengeltään ratkaisukeskeisiä ja sopivat hyvin omaan opetusnäkemykseeni (ks. luvut 7.3 ja 12.4 sekä liite 17).

Boekaerts (1992, 1996) olettaa, että ihmisen itsesäätely perustuu kahteen peruseriaatteeseen: henkilökohtaisten resurssien ylläpitämiseen ja kasvattamiseen sekä itsen hyvinvointia uhkaavien tekijöiden torjumiseen. Esimerkiksi opiskelija arvioi jatkuvasti, onko jokin opiskelutilanne suotuisa, neutraali vai pelottava itsen hyvinvoinnin kannalta, mikä johtaa emotionaaliseen ja toiminnalliseen reagointiin. Tehtävän kiinnostavuus liittyy arviointiin siitä, kuinka selviää tilanteessa, kuinka tärkeä tehtävä on sekä arviointiin omasta kyvykkyydestä tehtävän suhteen. Ahdistuneisuus tai jännittyneisyys voi aiheuttaa negatiivisia arvioita, kuten kiinnostuksen vähenemistä tehtävää kohtaan, ja matalan kyvykkyyden tunteen esimerkiksi niin, että minäpystyvyys koetaan alhaisena ja tehtävä vaikeana. Opiskelija saattaa keskittyä säilyttämään kasvonsa ja suojaamaan itsetuntoaan sen sijaan, että hän pyrkisi esimerkiksi kehittämään parempaa toimintatapaa tavoitteen saavuttamiseksi. (Boekaerts & Niemivirta 2000, 427–430, 443.) Voi myös syntyä ns. epäonnistumisensa, koska henkilö keskittyy onnistumisen kannalta epätarkoituksenmukaiseen toimintaan, mutta selittää epäonnistumistaan omalla kyvyttömyydellään (Nurmi ym. 1992, 487). Se, miten opiskelijat attribuoivat onnistumisiinsa ja epäonnistumisiinsa jonkin tehtävän suhteen, millaiseksi he kokevat pystyvyytensä sekä kuinka paljon ja miten he työskentelevät, on vahvasti sidoksissa siihen, millaisena he kokevat keskinäisen vuorovaikutuksensa ja tilanteessa vallitsevan ilmapiirin.

On olemassa paljon tutkimustietoa, jonka mukaan opiskelijan suoritukset ja käyttäytyminen muodostuvat ajan myötä yhä yhteneväisemmiksi opettajan odo-

tusten kanssa (esimerkiksi ns. Pygmalion efekti, ks. Kindsvatter ym. 1988, 35). Nuori nainen kertoi Sartasen (1999, 38) tutkimuksessa ”yläasteen liikunnanopettajasta, joka varmaankin jo ensimmäisellä tunnilla jaotteli oppilaat hyviin ja huonoihin, ja sen jälkeen oli sama mitä teki, sillä käsitys ei muuttunut. Yrittää ei siis oikeastaan edes kannattanut, ja innostus oli jo tapettu”. Jos opettaja ei tiedosta itseään toteuttavien negatiivisten ennustemekanismien olemassaoloa, joudutaan helposti epäonnistumisia ruokkivaan kierteeseen.

Yksi ilmapiiriin vaikuttava tekijä on huumori. Siinä missä toisten ihmisten kustannuksella ilkeästi nauraminen muodostuu aggressioksi, huumori, jonka avulla näemme omat heikkoutemme ja pystymme nauramaan niille, voi toimia tärkeänä kypsänä puolustusmekanismina. Huumorin avulla voimme katsoa totuutta silmiin, mutta ikään kuin se olisi vain leikkiä. (Vaillant 1997, 72–74.) On paradoksaalista, että samalla kun huumori on egon tapa suojella itseä, sen ansiosta ihmisen tarve suojella itseään kasvojen menetyksen pelossa vähenee.

Pidän huumoria opetustilanteessa erinomaisena työvälineenä. Huumori ei vain synny tahtomalla tai käskemällä, vaan pikemminkin sellaisen ilmapiirin myötä, jossa voi tuntea olonsa turvallisiksi ilman virheiden tekemisen pelkoa ja olla vapaa leikkimään mielen eri liikahduksilla. Huumori on sukua rentoutumiselle, ja rentoutuminen on vastakkaista pelolle ja kilpailuhenkisyydelle. Teatteri-improvisaation merkittävä kehittäjä Keith Johnstone (1996, 23, 26) kertoo, kuinka hänen tuntinsa Royal Court Theatren studiossa olivat hysteerisen hauskoja ja hän alkoi epäillä, pettivätkö hän ja näyttelijät vain itseään. Voiko olla oikein, että jokainen tunti on kuin juhlaa? Yrittämättä vastata tähän kysymykseen pidän naurua tavattoman energiaa tuottavana ja vapauttavana voimana. Kuten Kurkela (1993, 184) toteaa: ”Huumori on eräs arkaaisen yliminän vallasta vapautumisen merkki. Siihen, mikä ennen aiheutti kauhistuttavaa paniikkia, häpeää tai pelkoa, tai vaihtoehtoisesti väikkyi mielessä ainoana tavoiteltavana ideaalina, voidaan nyt suhtautua leikkiä laskien – paljastaen siihen liittyvät koomiset aspektit. Vapautunut nauru ja irtonainen huumori ovat melko luotettavia merkkejä siitä, että arkaainen mielenmaisema on saanut keveämpiä värejä: silloin se on menettänyt maagista ja käsittämätöntä pelottavuuttaan, uhkaavaa ja vaativaa sisältönsä.”

4.3.1 Palaute

Palautteen saaminen on välttämätöntä oppimiselle. Se, millaista palautetta saa ja kuinka se annetaan, vaikuttaa paitsi palautteen vastaanottamiseen myös esimerkiksi ilmapiiriin, motivaatioon ja itsetuntoon. Pajareksen mukaan palautteella voi valaa ihmiseen uskoa hänen kykyihinsä, jos samalla tuetaan tavoitteen saavuttamismahdollisuuksia. Kuten Bandura (1986) totesi, negatiivisella arviolla on yleensä helpompaa heikentää pystyvyyden tunnetta kuin myönteisellä palautteella on mahdollista sitä nostaa. (Pajares 2002, 4.)

Lonka (2001) toteaa, että suurin osa ihmisistä menee palautetilanteissa yksinkertaisesti puolustuskannalle ja lakkaa kuuntelemasta, koska itsetunnon suojeleminen koetaan tärkeäksi. Jokaisessa palautetilanteessa ihmisen on maksettava tunnehinta siitä, että hän joutuu kohtaamaan omaa keskeneräisyyttään ja haavoit-

tuvuuttaan. Koska taitamattomasta palautteesta on enemmän haittaa kuin hyötyä, palaute on annettava rakentavasti ja hyvässä ilmapiirissä. Katteeton kehuminen tai nöyryyttävä kritiikki ei yleensä johda oppimiseen. Suomalaista työelämää poh- tiessaan Lonka esittää rakentavan palautteen perussäännöt:

1. Neuvoa tai arviota tärkeämpää on kuunteleminen. Jokaisella on käsitys omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. On syytä ensin kysyä, mitä ihminen itse ajattelee suorituksestaan. 2. Positiiviset asiat ovat yhtä totta kuin kritiikkikin, siksi ne on sanottava ensin, rehellisesti ja realistisesti. Ilmapiiriin on oltava kannus- tava ja luottamusta herättävä. Näin varmistetaan palautteen antajan ja saajan välil- le syntyy luottamus ja keskinäinen yhteisymmärrys. Tästä seuraa, että myös krii- tiset kommentit pystytään käsittelemään. 3. Palautteen tulee koskea ihmisen tuo- tosta tai toimintaa, ei hänen persoonaansa tai asioita, jotka ovat hänen kontrollinsa ulkopuolella. Jos ihmisellä aktivoituu yksinomaan halu puolustautua tai suojata it- setuntoaan, hän ei pysty ottamaan palautetta vastaan. 4. Kriittiset kommentit esite- tään asiallisesti ja rakentavasti, mieluiten spesifien kysymysten muodossa. 5. Val- tataistelua on vältettävä. Palautetilanne ei saa päättyä eipäs–juupas-tyyppiseen väittelyyn. 6. Ihmisen pitää saada itse miettiä, miten hän ottaa palautteen huomi- oon ja miten hän sitä hyödyntää. 7. Palautteen tulee olla mieluiten prosessin aikais- ta. Jos jokin on menossa vikaan, se voidaan vielä korjata. (Lonka 2001, 131–133.)

Rakentava palaute edellä esitetyllä tavalla on paikallaan esimerkiksi ta- vanomaisissa työyhteisötilanteissa. Kuitenkin esimerkiksi se, kokevatko kaikki asianosaiset ilmapiiriin kannustavana ja luottamusta herättävänä, ei ole itsestään selvää. Esimies tai opettaja käyttää tavallisesti valtaa ja voi kokea ilmapiiriin hyvin myönteisenä toisin kuin ehkä alaiset tai oppilaat. Myös se, että palaute koskisi vain ihmisen tuotosta tai toimintaa, ei hänen persoonaansa, on kiperä seikka. On toki lu- kemattomia asioita, joissa palautteen ei koeta koskettavan itseä vaan tuotosta, ai- nakin kun palaute osataan antaa rakentavalla tavalla. Mutta on samalla muistetta- va, että mikä tahansa tekeminen on tavallaan osa itseä, koska itse on yhteydessä toiminnan kautta itsensä ulkopuoliseen todellisuuteen (esim. Bruner 1996). Tässä mielessä tekemisestä annettu palaute ei ehkä ole täysin irrotettavissa tekijästä.

Erityisesti silloin kun on kysymyksessä sellaiset seikat, joissa itsen tunne- vyöhykkeellä (Kurkela 1997a; myös 1993, 196) on vahva osuus, on palautteen an- tajalla erityisen suuri vastuu. Tällaiset tilanteet liittyvät tyypillisesti esilläoloon ja/tai tilanteisiin, joihin on erityisesti investoitu itseä. Varila kertoo seuraavan esi- merkin Matista keskikoulun viimeisellä luokalla: Matti joutui esitelmöimään eng- lanniksi luokan edessä itselleen vieraasta aiheesta, golfin peluusta. Vierias kieli, kaukainen aihe ja esittämistilanteessa yllättävästi esiin tullut havainto ”olen yksin, mongerran, ääneni tarisee ja oloni on tukala – minä, kova kundi, eihän tämä ole mahdollista”. Tunnekokemus (sydän tykkyttää kahtasataa eikä sanoja englanniksi löydy) jäi pysyväksi. Vuosikausia ahdistusreaktio laukesi päälle aina kun Matti joutui englannin kielen suullisen käyttötilanteeseen. Tunnekokemus ei yleistynyt muihin kieliin tai esiintymistilanteisiin. Hän vapautui kolmekymppisenä tunne- loukustaan harjoittelemalla englantia useamman vuoden työväenopiston keskus- teluryhmissä. Hän välttelee edelleen englannin puhumista, mutta kykenee aiem- paa paremmin hallitsemaan pulmansa. (Varila 1999, 11–12.)

Kertomuksesta ei käy ilmi, saiko Matti palautetta ja millaista se oli. Esi-merkki kertoo kuitenkin siitä, kuinka jotkut tilanteet voivat olla nimenomaan tunnereaktioiden kannalta yllättäviä ja kauaskantoisia. Itse tilanne näyttää myös toimineen palautemekanismina. Omat fysiologiset reaktiot varmaankin alensivat Matin minäpystyvyyden tunnetta ja yhdistyivät vastaavassa tilanteessa laukeavaan ahdistusreaktioon. On mahdollista, että vaikka luokassa olisi vallinnut hyväkin ilmapiiri ja opettajan palautekin olisi yrittänyt olla rakentava, kokemus olisi voinut olla Matille yhtä traumaattinen. Opettajan vaikeana tehtävänä on yrittää kohtuudella ennakoida, että jotkin tehtävät voivat liittyä vahvasti ihmisen tunnevyöhykkeeseen ja itseilmaisun ja olla oppilaille ainakin tietyllä hetkellä liian vaativia.

4.4 Hyvä musiikkisuhde ja laulaminen

Musiikkia ja musiikkikasvatusta perustellaan usein musiikin monilla myönteisillä vaikutuksilla ihmiseen. Musiikin katsotaan vaikuttavan mm. varhaiseen kognitiiviseen kehitykseen, matemaattisiin taitoihin, lukemiseen, spatiaalisiin kykyihin (Rauscher, Shaw & Ky 1993, 237), itsekuriin, itseluottamukseen, tiimityötaitoihin, luovuuteen jne. (Morrison, ei vuosilukua, 238). Näin voi varmasti olla – ja samalla on todettava, että musiikkikasvatuksella voidaan myös murentaa itseluottamusta tai kahlita luovuutta. Paljon riippuu tilanteesta, tavoitteista, siitä, kuka ne asettaa ja niin edelleen.

Kurkela on pohtinut monissa kirjoituksissaan musiikin väline- ja itseisarvoa musiikkikasvatuksen tulosten arvioinnin kannalta ja todennut vaaraksi sen, että käytetään instituutioiden ja rahoittajien kannalta ”selkeitä” tulosmittareita kuten tutkintojen määrää. Mitä tärkeää musiikista ja sen tekemisen merkityksistä silloin ehkä menetetään? (Ks. Kurkela 1995; 1997b.) Kurkelan mukaan musiikki on kulttuuriaine, joka sisältää niin tiedollisia kuin taidollisiakin aineksia sekä tunnetta. Keskeisintä musiikissa on kuitenkin kokemus, ja musiikinopetuksen, olipa kyse tietojen tai taitojen opettamisesta, tulisikin selkeästi palvella musiikillisten kokemusten syntymistä. Musiikillinen kokemus on kaiken musiikillisen toiminnan lähtökohta ja päätepiste. Kokemus syntyy omia aikojaan ja sellaisena kuin on syntyäkseen, kun pedagogin työssä onnistutaan. Tunne on oleellinen osa kokemusta, ja myönteinen tunne syntyy usein silloin, kun kokee hallitsevansa jotain ja saavuttavansa uutta tai kun itseluottamus lisääntyy ja olo on turvallinen. (Kurkela 1997b, 287–288.)

Musiikissa olennaisinta on sen metafyyssinen arvo: mielekkyys, jota se tuo olemiseen. Musiikissa yhdistyvät oivallus ja taito. Sen kautta ihminen voi tavoitella vahvan, aidon todellisuuskokemuksen sekä sangen autenttisen, kehittyneen ja kokonaisvaltaisen itseilmaisun. Ihminen kuulostelee ja ihmettelee lintujen laulua, meren pauhua, vesipisaroiden tippumista, tuulen ulinaa – tämä on elämää. Koska hän haluaa ymmärtää elämää ja itseään, hän tahtoo tuntea monet mieltä kiehtovat äänet. Niissä hän voi löytää ilmaisun monille mielensä liikkeille. Hän haluaa itsenkin tuottaa ääniä, jotka ilmentävät hänen olemassaoloaan, taitavuuttaan ja kekseliäisyyttään sekä kertovat ehkä jostain sellaisesta, mitä mikään muu ei voi tuoda jul-

ki. Silloin äänten tuottaminen ja ymmärtäminen ovat sinänsä hyvää olemista. Enemmän kuin keino, äänimaailmaan sukeltautuminen on silloin syy pysyä hengissä. (Kurkela 1997b, 285–286.)

Kurkelan hyvän musiikkisuhteen -ajatuksen mukaan musiikkia ja musiikkikasvatusta tarvitaan, koska musiikin välityksellä ihminen voi ilmentää itseään ja luoda myönteisesti vaikuttavia merkityssisältöjä elämäänsä. Näin musiikki voi lisätä elämisen onnea. Musiikkikasvatuksen tehtävä on kehittää oppilaassa valmiuksia, joiden avulla hän voi tavoittaa myönteisiä musiikillisia todellisuuskokemuksia. Siten musiikkikasvatuksen on pyrittävä varmistamaan myönteisesti merkityksellisen suhteen kehittyminen oppilaan ja musiikin välille. Oppilaitoksen tehtävä on luoda edellytykset oppilaan ja opettajan yhteisille pyrkimyksille, joiden tuloksena oppilaalle syntyy rikas ja syvenevä suhde musiikkiin. (Kurkela 1997b, 289–290.)

Edellä Kurkela hahmottelee hyvää musiikkisuhdetta korkeatasoisen musiikkipedagogisen toiminnan kannalta, mutta nähdäkseni hyvä musiikkisuhde on tärkeä paitsi ammattilaisten, myös kenen tahansa harrastajan kannalta. Mielestäni ei ole olemassa tavoite- tai taitorajaa, jossa musiikillista tekemistä ei voisi tarkastella hyvän musiikkisuhteen tavoitetta vasten. Jos oletamme, että kaikilla ihmisillä on luontaisesti musiikillista kyvykkyyttä, kaiken musiikkikasvatuksen tulisi tähdätä hyvään musiikkisuhteeseen. Kuitenkin dualistinen käsitys musikaalisuudesta ruokkii monissa institutionaalisissa käytännöissä ihmisten erottelua musikaalisiin ja epämusikaalisiin ja sulkee lukemattomia ihmisiä musiikin ja hyvän musiikkisuhteen ulkopuolelle. Jos lähtökohdaksi otetaan ihmisen kokemus eikä ulkoapäin annettu suoritusstandardi, jokainen voi kehittyä oman musiikillisen kokemuksensa jalostamisessa ja syventämisessä, ilmaista itseään myös musiikillisesti – ja lisätä elämisen onnea.

Mitä hyvä musiikkisuhde voisi tarkoittaa laulamisen kannalta? Siiralan pohdinta avaa mielestäni asian ydintä: ”Ääni on perustava ihmisen ominaislaadulle, hänen itseydelleen sen ilmentäjänä. Samalla kertaa siinä jotain ilmentyy ja jotain verhoutuu. Mutta mikä siinä sitten ääntyy – ainakin äänessä ilmentyy, välittyy, tuntuu ihmisen kokeminen, hänen yksilöhistoriansa, hänen osallisuutensa suvun, paikalliseen ja kulttuuriseen historiaan, hänen reagointinsa siihen, hänen mielentilansa; ilonsa, surunsa, tuskansa, riemunsa, pettyneisyytensä, tyydyttyneisyytensä jne. Kaiken tämän lävitse hänen äänessään ääntyy ja soi lopulta jollakin tavoin elämä, eksistenssi itse.” (Siirala 1991–92, 8.)

Ihmisen olisi voitava ilmaista itseään äänellään, ja ympäristön olisi tuettava tätä tarvetta. Lauluääni osana ihmisen ääntä voi olla tavattoman merkittävä väylä itsensä ilmaisemisessa ja itsensä kokemisessa. Jos yhteisö asettaa ihmisen taitotason kannalta epäsovivia vaatimuksia – jollaisia lapsi usein kohtaa ensimmäisen kerran koulussa (Bruner 1996, 36–37) – taito-, tieto- ja tunnevyöhykkeet voivat joutua epätasapainoon ja myönteisen musiikillisen identiteetin kehittyminen vaarantuu. Hyvä musiikkisuhde ja laulusuhde muodostuvat, kun vaatimukset, tuki ja taidot ovat sopivassa suhteessa toisiinsa. Tämä edellyttää lasta ymmärtävää ja vastuuntuntoista toimijuutta instituution edustajien, usein opettajan taholta. Laulamistilanteissa esimerkiksi koulussa lapsi tai nuori voi kokea olevansa paljaana ja haavoittuvaisena (Ruismäki 1996, 404–405). Opettajan tehtävä on pyrkiä luomaan

sellainen ilmapiiri, että oppilaan tunnehavaintokokemukset muodostuvat lasta ja toimintaa tukeviksi (Mahn & John-Steiner 2002, 49, 51–52; Hakkarainen ym. 2004, 209) ja hänen laulamisattribuutioittensa ja pystyvyyden tunteen kehittymissä kannalta myönteisiksi.

Ruismäen ja Tereskan (2004) ”Lapsen musiikillisessa oikeusturvajulistuksessa” laulamisella on tärkeä sija. Julistus kuuluu: ”Laula lapsellesi; löydä lapsen kanssa laulun tunnelma ja anna laulun luoda turvallisuutta; anna lapsen löytää ympäröivät äänet, tutkia niitä sekä löytää hiljaisuuden merkitys; anna lapsen sepittää omia laulujaan ja ilmaista musiikkia liikkuen; soita lapselle; anna lapselle mahdollisuus opiskella haluamaansa instrumenttia; ohjaa lasta löytämään hänen oma musiikkinsa; anna lapsen kuunnella erilaista musiikkia ja oppia ymmärtämään sitä; anna laulun, soiton ja musiikin luoda elämyksiä ja tuoda muistoja; välitä lapselle musisoimisen ilo ja riemu; anna musiikin yhdistää lapsia vanhempiinsa ja toisiinsa; anna musiikin yhdistää kansoja ja kulttuureja toisiinsa.”

Julistukseen on helppo yhtyä, sillä jotenkin näin edeten musiikista voisi todella muodostua monipuolisen hyvän lähde ihmisten elämässä. Julistuksessa on monia kohtia, joiden toteutumisen edellytyksiä on hyvä pohtia. Tuleeko äiti tai isä laulaneeksi lapselle, etenkin jos hän pelkää, että ei osaa laulaa? Kannustetaanko lasta omien laulujen sepittämisessä? Mitä tapahtuu laulamiselle koulussa, jossa lasta aletaan arvioida formaalein kriteerein ja vertailla muihin, ja hän itse vertailee itseään muihin?

Laulamisella voi olla tärkeä tai jopa erittäin tärkeä merkitys ihmisen elämässä. Tällä tarkoitan Siiralan (1991–92, 8) tapaan, että ääni on perustava ihmisen ominaislaadulle, hänen itseydelleen sen ilmentäjänä. Siksi tuntuu tarpeelliselta konkretisoida sitä, miten hyvä musiikkisuhde ehkä voi toteutua laulamisessa. Tulen ehdotuksenomaisesti hahmottelemaan luvussa 12.3, mitä hyvä laulusuhde voisi olla kenen tahansa, ei niinkään ammatillisiin tavoitteisiin tähtäävän, henkilön kohdalla. Kuitenkin hahmotelmassa on mielestäni aineksia myös ammatillisesti orientoituneen henkilön hyvälle laulusuhteelle.

5 Musiikin prosessointiin liittyvästä kognitiivisesta toiminnasta

Musikologian, etnomusikologian, musiikinkasvatuksen ja myös sellaisten tieteenalojen kuten tietojenkäsittelyn, lingvistiikan, sosiologian tai filosofian piirissä on nähtävissä kasvavaa kiinnostusta musiikkipsykologisia kysymyksiä kohtaan. Tutkimusnäkökulmia on monia, esimerkiksi psykofysiikka, hahmopsykologia, informaation prosessointiteoriat, emootioiden psykologia tai kognitiivinen neurotiede. (Krumhansl 2000, 159.) Aikaisemmin musiikillisen aineksen prosessointia ei pidetty niinkään itsenäisenä kognitiivisena osa-alueena, vaan se nähtiin eräänlaisena muiden, perustavammanlaatuisten kognitiivisten prosessien lisäksi. Nykytutkimus antaa kuitenkin perusteita olettaa, että musiikin prosessointi perustuu eriytyneisiin ja erikoistuneisiin hermostollisiin toimintoihin ja että jokaisella ihmisellä voi olla potentiaalisen musiikin prosessoinnin mekanismi. (Peretz & Hyde 2003, 362; myös Cross 2001.)

Musiikin kuunteleminen ja muistaminen sekä tuottaminen laulaen, soittaen tai säveltäen edellyttää monimutkaisia mentaalisia rakenteita ja prosesseja. Kognitiivisen musiikkipsykologian tavoitteena on yrittää kuvata, millaisten sisäisten prosessien ja representaatioiden kautta tämä tapahtuu. Tutkimus tarjoaa runsaasti haasteita. Jos tutkimuksessa käytettävä musiikillinen materiaali on kovin yksinkertaista, voi kuva musiikin prosessoinnista vääristyä. Esimerkiksi selitysmallit, jotka perustuvat irrallisia säveliä, satunnaisia sävelyhdistelmiä tai siniäänä⁵³ käyttäviin tutkimuksiin, eivät välttämättä kerro siitä, mitä tapahtuu, kun ihminen kuuntelee Beethovenin sinfoniaa. Toisaalta todellinen musiikki testimateriaalina sisältää niin paljon osatekijöitä, että vaikutussuhteiden jäljittäminen on tavattoman vaikeaa. Sitä paitsi musiikki soveltuu huonosti sanallisesti kuvattavaksi. Aina ei edes ammattilaisilla ole hallussaan musiikin analysoinnin kieltä, ja vaikka yhteinen terminologia löytyisikin, käsitteiden viittaussuhteet voivat olla monimerkityksisiä. Myöskin, jos tavoite on tutkia sisäisiä prosesseja jonkin ulkoisen käyttäytymisen perusteella, miten arvioida validiteettia? Mihin prosessiin ja millä tavalla kytkeytyy tutkittava reaktio, esimerkiksi musiikin kirjoittaminen, soittaminen tai laulaminen? (Krumhansl 1990, 6,7.) Oman värinsä tutkimushaasteiden kirjoon tuo kysymys musiikin tyylilajista, koska musiikin kognitioiden tutkimus on perustunut lähes yksinomaan länsimaiseen musiikkikäsitykseen (Moisala 1993, 51). Tervanien (21.5.2004) mukaan musiikin kognitioiden suhteellisen nuori tutkimus-

53 Siniäänissä ei ole yläsäveliä joten, ne poikkeavat olennaisesti perinteisillä instrumenteilla tuotetuista äänistä (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 239).

perinne on lisäksi keskittynyt lähes yksinomaan havainto- ja muistimekanismien tutkimukseen. Soittamalla tai laulamalla tuotettavan musiikin tuottamiseen liittyvän tutkimuksen tarve on ilmeinen.

Sävelkorkeus ja rytmi muodostavat musiikin kaksi perusolottuvuutta (Krumhansl 2000) ja ne ankkurit, joita vasten musiikilliset tapahtumat prosessoidaan (Peretz & Hyde 2003, 362). Jätän rytmiin liittyvien kysymysten tarkastelun kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimusaiheeni kannalta juuri sävelkorkeuksien hahmottamiseen ja tuottamiseen liittyvät kysymykset ovat olennaimpia, enkä käytännön opettajakokemusteni perusteella ole havainnut nuotilleen laulamisongelmien liittyvän hankaluuksiin rytminkäsittelyssä. Sävelkorkeuksien erottelukyvyn katsotaan muodostavan keskeisimmän musiikin hahmottamiseen vaikuttavan seikan myös amusia-tutkimuksessa. Amusialla tarkoitetaan synnynäisesti tai saadun aivovaurion kautta syntynyttä kyvyttömyyttä tajuta sävelkorkeuksien varaan rakentuvia musiikillisia prosesseja. (Peretz & Hyde 2003, 363–364.) Myös neuropsykologisen tutkimuksen valossa rytmin ja sävelkorkeuksien erottelu ovat toisistaan erillisiä prosesseja (Peretz 2001, 215).

5.1 Musiikillinen tietäminen

Kun arkikielessä puhutaan tietämisestä, tarkoitetaan esimerkiksi, että tietää, mikä on Suomen pääkaupunki tai tietää, mitä ”anteeksi” on ruotsiksi tai tietää, miten polkupyörällä ajetaan. Ensin mainitut esimerkit viittaavat ns. deklaratiiiviseen tietämiseen, tietää ”mitä”, ja jälkimmäinen ns. proseduraaliseen tietämiseen, tietää ”kuinka” (Anderson 1995, 236). Bamberger (1994, 132) huomauttaa olevan aika tavallista, että joku henkilö sanoo pitävänsä musiikista. Tarkemmin kysyttäessä hän ehkä kertoo pystyvänsä taputtamaan yksinkertaisia rytmejä, tunnistamaan tuttuja sävelmiä, osaavansa jopa hieman laulaa tai viheltää niitä – kunnes hän kiirehtii selittämään, että ”tietenkään en tiedä musiikista mitään”. Tällainen ajattelutapa on tuttu ja herättää kysymyksen, tarkoittaako kyseinen henkilö erottelua ”kuinka” ja ”mitä” välillä. Bamberger (1994, 132, 133) jatkaa kysyen, onko musiikki kaksi eri asiaa, toisaalta tekemistä kuten laulaminen, tanssiminen ja musiikista nauttiminen, ja toisaalta musiikista tietämistä. Kun ”tietää” musiikista, muuttuuko itse musiikki? Entä miksi on eroja ja millaisia ne ovat, kun eri ihmiset kuuntelevat musiikkia?

Nämä kysymykset nostavat esiin oleellisia tätä tutkimusta koskevia seikkoja. Kun esimerkiksi puhutaan musiikkikorvattomuudesta laulutaidottomuuden yhteydessä, voi kysyä, eroaako laulutaitoisten ja -taidottomien tapa hahmottaa musiikkia jollain tavalla toisistaan tai miten proseduraalinen ja deklaratiiivinen tieto laulamisesta on yhteydessä toisiinsa. Sellainen deklaratiiivinen tietämys kuin ”Montako sinfoniaa Sibeliuksella on?”, eivät edistä musiikin proseduraalista tietämistä, ts. esimerkiksi laulu- tai soittotaitoa. Sen sijaan tieto sävelasteikkojärjestelmästä ja nuottien nimistä voi edistää sitä. Toisaalta ihmisellä voi olla implisiittistä tietoa tonaalisesta järjestelmästä, joka auttaa häntä soitto- tai laulutehtävissä mutta jota hän ei osaa ilmaista deklaratiiivisen ”mitä”-tiedon kautta.

Fysikaaliselta kannalta katsottuna musiikki koostuu ääniaaltojen taajuuksista, voimakkuuksista ja muista mitattavissa olevista ominaisuuksista. Mieli luo

kuitenkin järjestystä sävelmateriaaliin, antaa sille merkityksiä ja saa ihmisen toisinaan itkemään tai nauramaan, nauttimaan kuulemastaan tai inhoamaan sitä. Musiikki kiehtoo ihmistä, vaikuttaa emotionaalisesti⁵⁴ ja on suurimmaksi osaksi kulttuurisesti opittua. Musiikkiin liittyvä tekeminen, olipa se kuuntelemista, tanssimista tai soittamista, on välttämättä kognitiivinen taito. Jotta musiikkia voisi ymmärtää, on musiikista synnyttävä jonkinlainen sisäinen representaatio. Se, millaisia representaatioita (ks. luku 5.2) ihminen muodostaa, määrää sitä, miten hän muistaa musiikkia ja pystyy esittämään sitä. Teeman variaatiota ei tajua variaatioksi, jollei muista, millainen teema oli. Säveltämisen tai musiikkikappaleiden esittämisen lisäksi myös sellaiset toiminnot kuten sävelmän viheltäminen tai ”väärän” sävelen keksiminen oudosta melodiasta vaativat monimutkaisia kognitiivisia taitoja. (Sloboda 1990, 1–3.)

Elliott (1995, 53–67) korostaa praksiaalisessa musiikkikasvatusajattelussaan musiikin proseduraalista ominaislaatua ja toteaa, että yhtä paljon kuin musiikki on ääniä, se on toimintaa. Musiikki ja muusikkous ilmenevät toiminnassa ja musiikillisessa tekemisessä. Musiikki on luonteeltaan käytännöllistä tietämistä, ajattelua toiminnassa ja tietoa toiminnassa (thinking-in-action ja knowing-in-action)⁵⁵. Muusikkous koostuu proseduraalisuuteen liittyvistä formaaleista, informaaleista, impressionistisista ja metakognitiivisista ulottuvuuksista⁵⁶, jotka kaikki ovat olemukseltaan nonverbaaleja ja tilannesidonnaisia. Formaalin tietäminen tarkoittaa musiikkisanakirjamaisten käsitteiden teorioiden jne. tajuamista. Se voi olla myös nonverbaalia, jotain, mitä ihminen pystyy tajuamaan kuunnellessaan musiikkia tai toteuttamaan musisoidessaan. Informaalin tietäminen rakentuu toiminnassa reflektoinnin kautta (reflecting in action) ja edellyttää tajuamista siitä, mitä arvioida ja milloin, sekä musiikillisen kontekstin, kuten tyylikysymysten tuntemista. Impressionistinen tietäminen viittaa intuitiiviseen tietoon siitä, että jokin toiminta on parempi kuin jokin toinen. Impressionistista tietoa ei useinkaan pysty perustelevaan, vaan se elää kognitioiden emotionaalisten aspektien varassa – ja musiikin voi perustellusti sanoa olevan emotionaalisesti latautunut ilmiö. Metakognitiivinen tietäminen⁵⁷ tarkoittaa kykyä arvioida ja säädellä musiikillista toimintaa sekä toiminnan hetkellä että toiminnan jälkeen. Kyky kuvitella mielessä etukäteen, tapahtuman aikaisesti ja jälkikäteen musiikillista tuotosta on tärkeä osa metakognitiivisia taitoja.

54 Nykyään ajatellaan kognitiivisten prosessien olevan erottamattomia emotionaalisista prosesseista (mm. Näätänen 2004, 4–5) ja ihmisen toiminnan perusedellytyksinä voidaan pitää sekä affektiivista että kognitiivista tiedonkäsittelyä. Esimerkiksi yksinkertaisten äänisignaalien käsittely kuuloaivokuorella riippuu merkittävästi siitä, koemmekö olevamme tunnetasolla uhkaavassa vai turvallisessa ympäristössä (Surakka 2004, 20).

55 Elliott (1995, 54) huomauttaa käyttävänsä Donald Schöinin tunnettuja käsitteitä.

56 Tässä Elliott soveltaa Bereiterin ja Scardamalian (1993) jaottelua erilaisista tietämisen lajeista.

57 Elliott (1995, 66) käyttää metakognitiivisesta tietämisestä myös termiä ”supervisory musical knowledge”.

Tämän tutkimuksen kannalta Elliottin näkemys musiikin proseduraalisesta luonteesta on mielekäs – laulamista ei ole olemassa ilman laulamistoimintaa. Näen ajatuksen proseduraalisuudesta musiikin kognitioiden, sensoristen ja motoristen ulottuvuuksien yhdistäjänä. Proseduraalisen tietämisen muodot ovat kulttuurisidonnaisia ja mikäli kaikki proseduraalisen tietämisen muodot ovat hyvin kehittyneitä, muusikkous on varmaankin huipputasoista. Toisaalta ihminen voi nähdäkseni minkä tahansa osatekijän, esimerkiksi impressionistisen tietämisen avulla, luoda tyydyttävän ja luovan suhteen musiikkiin.

5.2 Representoituminen ja skeemat

Kognitiivinen psykologia nojaa Immanuel Kantin ensimmäisenä esittämään ajatukseen skeemoista sisäisinä rakenteina, jotka auttavat havaitsemaan maailmaa. Kantilaiseen tradition mukaan ei ole mahdollista olla suoraan kosketuksessa todellisuuteen, vaan aistiemme ja mieleemme muodostamien suodattimien kautta. Emme voi ”kurkistaa verhon taakse” ja tavoittaa oliota sinänsä, vaan mieli jäsentää ulkomaailman objekteja omien malliensa mukaisesti (Saarinen 1998, 234; Eysenck & Keane 1999, 262.)

Ihmisen ajatellaan rakentavan aktiivisesti sisäisiä malleja ulkoisesta todellisuudesta ts. luovan representaatioita. Representaatio⁵⁸ on merkki tai symboli jostain itsensä ulkopuolisesta. Merkki koskee jotain ulkoisen maailman oliota – kuten karttaa, ruokalistaa, maalausta, kirjoitettua tekstiä jne. tai sisäisen maailman objekteja. Sisäiset, mentaaliset representaatiot ovat luonteeltaan joko analogisia tai propositionaalisia. Analogiset representaatiot ovat visuaalisia, auditorisia, olfaktorisia, taktillisia tai kinesteettisiä mielikuvia. Niitä luonnehtivat jatkuvuus ja implisiittisyys, ne ovat sidoksissa aistipiireihin eikä niiden yhdisteleminen ole sidoksissa tiukkoihin sääntöihin. Propositionaaliset representaatiot puolestaan ovat kielenkaltaisia, epäjatkuvia, eksplisiittisiä ja niiden yhdisteleminen on sidoksissa sääntöihin. (Eysenck & Keane 1999, 204–207.) Ilman representaation käsitettä ei voisi selittää ihmisen toimintaa muuna kuin suorana reagoitina ympäristön ärsykeisiin ja olisi vaikeaa käsitellä esimerkiksi abstraktia ajattelua tai uneksimista, ylipäätään mitään kompleksisempia toimintoja (Lonka 1993, 41). Mutta, kuten Neisser (1982, 19) huomauttaa, psyykkiset ilmiöt eivät ole helposti luokiteltavissa ”korkeampiin” ja ”yksinkertaisempiin” toimintoihin, koska pelkkä havaitsemisenkin riippuu havaitsijan taidoista ja kokemuksista – siitä, mitä hän tietää ennestään.

Kognitiivisilla prosesseilla tarkoitetaan havaitsemiseen, muistamiseen, ajatteluun, tarkkaavaisuuteen ja päättelyyn liittyviä toimintoja. Esimerkiksi lukeminen, kuunteleminen, tunnusteleminen ja katseleminen ovat taitoa vaativia toi-

⁵⁸ Alun perin ”re-present”, ”tehdä poissaoleva läsnäolevaksi” (Hautamäki 1988, 183; Eysenck & Keane 1999, 204).

mintoja, jotka tapahtuvat ajan kuluessa ja ovat riippuvaisia aikaisemmista rakenteista. Näitä hypoteettisia sisäisten mallien järjestäytyneitä rakenteita sanotaan skeemoiksi. Ne ovat laajoja, monimutkaisia tietorakenteita, jotka suuntaavat havaintotoimintaa, muuttuvat havaitsemisen seurauksina ja organisoivat suuren osan omaksutuista tiedoista. Skeemateorioiden perustana on ajatus, että tieto ei ole koelma satunnaisia havaintoja ja muistoja, vaan sillä on tietty rakenne. (Neisser 1982, 19; Lonka 1993, 43.) Skeemat edustavat kategorista tietoa ja jäsentävät säännönmukaisuuksia kategorioiden sisällä (Anderson 1995, 155).

Neisserin (1982, 24–27, 29, 30) mukaan näköaistin kannalta ratkaisevia kognitiivisia rakenteita ovat ennakoivat skeemat, jotka valmistavat havaitsijaa hyväksymään tietynlaista tietoa muun tiedon asemesta ja jotka näin ohjaavat näkemistoimintaa. Samaten sen tiedon pohjalta, jonka kuuntelija jo on saanut, kehittyä hänessä enemmän tai vähemmän täsmällisiä valmiustiloja sen suhteen, mitä seuraa jatkossa. Nämä ennakkoinnit ohjaavat, mitä tietoa hän seuraavaksi poimii, ja muuttuvat vuorostaan tuon tiedon vaikutuksesta. Ilman niitä hän kuulisikin vain kaaosmaista hälyä. Esimerkiksi odotukset siitä, millaisia äänneyhdistelmiä omassa äidinkielessä on, ilmentävät skeemojen rakennetta kuuloaistin suhteen; kuulemme äidinkielen äänneyhdistelmät useimmiten selvinä ja erillisinä sanoina, kun taas ulkomaalaisen puhe saattaa tuntua keskeytymättömältä virralta. Kehitämme myös ennakoiteja yksittäisiin lauseisiin ja tunnistamme siksi sanat paljon helpommin lauseyhteydessä kuin erillisinä sanoina. Havaintosykli tarkoittaa systeemiä, jossa skeemat ovat samanaikaisesti sekä havaitsemista ohjaavia suunnitelmia että valmiuksia ottaa vastaan tiettyjä tietoja. Saavutettu uusi tieto muuttaa alkuperäistä skeemaa, joka taas ohjaa havaitsemista. Koska skeemat ovat ennakoiteja, ne perustuvat muistin mekanismeihin: aikaisemmin hankittu tieto määrää, mitä vastaanotetaan seuraavaksi.

Ihminen ei ole kuitenkaan skeemojensa vanki. Jos skeema kerran muodostuttuaan ehdottomasti määrittäisi kokemuksen, ei voisi oppia uutta. Skeemateorian puitteissa oppiminen hahmotetaan toisaalta uuden tiedon assimiloitumisena olemassa oleviin skeemoihin, toisaalta skeemojen akkomodoitumisena eli muuttumisena. Assimiloitumisessa uusi tieto sulautuu olemassa oleviin skeemoihin. Kysymyksessä on perustavanlaatuinen ja jatkuva tapahtuma, jossa sovellamme aikaisempaa tietoaamme ajattelussa, asioiden tunnistamisessa ja käytännön teoissa. Akkomodaatioprosessissa uusi ”tiedon tiili” ei vain asetu entisten päälle, vaan sen paikoilleen sovittaminen muuttaa rakennuspiirustuksia sen johtaessa vanhan skeeman uudelleen organisoitumiseen tai uuden skeeman syntyprosessin viritykseen. (Piaget 1988, 125–143; von Wright 1986, 86; Lehtinen & Kuusinen 2001, 110.)

Skeemoja voidaan eritellä myös niiden yleistettävyyteen ja tilannesidonnaisuuteen nähden. ”Ylhäältä alas” -prosessointi (”top-down”) tarkoittaa sitä, että henkilö lähestyy tehtävää yleisemmältä tasolta skemaattisista tietorakenteistaan, strategiastaan tai viitekehystänsä käsin. ”Alhaalta ylös” prosessoitaessa (”bottom-up”) tehtävää lähestytään empiirisesti yksittäisestä tehtävästä tai tilanteesta käsin. (Gardner 1987, 97.) Esimerkiksi nuottien lukeminen perustuu ylhäältä alas -prosesseihin, koska se edellyttää loogisluonteista, valmiiksi annettujen symbolien käsittelyä (Kaipainen 1992, 165). ”Ylhäältä alas” -prosessit viittaavat jo olemassa oleviin ennakoiviin, havaintoa ja toimintaa suuntaaviin skeemoihin. ”Al-

haalta ylös” -prosessit edustavat yritystä luoda järjestystä todellisuuteen hetki hetkeltä. Ilman oletusta niistä olisikin vaikea selittää, miksi kokemus tiettyssä tilanteessa ei pysy (aivan) samanlaisena kerrasta toiseen. (Mandler 1984, 57.)

Musiikin rakenneosat ja representaatiot

Länsimaisessa musiikissa on käytössä rakenteita, joiden oletetaan luovan perustan jäsentyneelle musiikkikokemukselle.⁵⁹ Perinteisesti käytetään rajallista määrää sävelkorkeuksia, ja usein niistä on käytössä vain tietyn tonaalisen keskuksen ympärille kuuluvat sävelet, jotka muodostavat sävelasteikon. Sävelasteikko perustuu 12 sävelen järjestelmälle, jossa sävelkorkeudet erottuvat toisistaan puolisävelaskeleella ja muodostavat länsimaisessa musiikissa yleisimmin käytössä olevan tasaviereisen järjestelmän. Kahden puolisävelen päässä toisistaan olevien sävelien taajuuksien suhde on vakio, eli asteikko on logaritminen. Puolisävelaskel voidaan ilmaista 100 senttinä. Sävellaji eli tonaliteetti tarkoittaa sävelkorkeuksien organisoitumista tonaalisen keskuksen, asteikon toonikan ympärille. (Dowling 1994, 180; Burns 1999, 215–217.) Kognitiiviset skeemat ja kategoriat vaikuttavat voimakkaasti sävelkorkeuksien havaitsemiseen (Krumhansl 2000, 167).

Melodia voidaan määritellä yksittäisistä sävelkorkeuksista muodostuvaksi jatkumoksi, joka on järjestetty esteettisesti musikaaliseksi kokonaisuudeksi. Melodian havaitsemisessa vaikuttavat sellaiset hahmopsykologian lait kuin läheisyys, jatkuvuus ja samankaltaisuus. Melodian hahmo on jatkumo, joka muistuttaa alkuperäisen melodian intervallien hahmoja. Jos tutun sävelmän sävelet esitetään satunnaisista oktaaveista, on sävelmää lähes mahdoton tunnistaa, koska oktaavierot vääristävät hahmoa, läheisyyden ja jatkuvuuden vaikutelmaa. Transponointi tarkoittaa melodian siirtämistä toiseen sävellajiin melodian intervallien pysyessä samoina. (Dowling 1994, 173–174, 180.)

Kappale alkaa ja loppuu usein toonikaan. Muut asteikon sävelet ovat hierarkkisessa suhteessa toonikaan viidennen ja kolmannen sävelen ollessa tärkeämpiä kuin muut asteikon sävelet. Näiden kolmen sävelen muodostama kolmisointu antaa vahvan sävellajituntuman, ja kolmisointu muodostaakin korkeamman tasoisen hierarkkisen yksikön, joka on enemmän kuin intervalliensa summa. Musiikitradition säännönmukaisuudet muodostuvat representaatioiksi tonaalisesta järjestelmästä. (Shuter-Dyson & Gabriel 1981, 246; Krumhansl 1990, 50; Peretz 1993, 23.) Siten melodian muistaminen ei perustu yksittäisiin säveliin vaan musiikillisten rakenneosien kuten asteikon, harmonian ja sävellajin hahmottamiseen musiikillista rakennetta luovina tekijöinä (Krumhansl 2000, 171). Kutsun tällaista musiikillisen materiaalin hahmottamista tulososiossa kappaleessa 10.2 tonaaliseksi kartaksi. Sillä viitataan siis musiikillista materiaalia jäsentäviin skemaattisiin rep-

⁵⁹ Ei ole selvää, että musiikkikokemus jäsentyisi nimenomaan musiikinteoriaan pohjautuvien käsitteellisten ilmiöiden varassa. Cook (1994) esittää, että musiikkipsykologian tutkijat kriittikittävästi soveltavat jotain musiikinteoreettista käsitettä kuten esimerkiksi tonaalisen järjestelmän hierarkiaa musiikin psykologisten prosessien tutkimuksessa.

resentaatioihin, jotka myös mahdollistavat tarkan ja nopean motorisen vasteen aikaansaamisen.

5.3 Kategorinen kuuleminen

Ihmisen kuulojärjestelmä pystyy havaitsemaan varsin pieniä, jopa 0,5–2 Hz:n sävelkorkeuseroja (Handel 1989, 268). Kuitenkin, kun sävelet eivät esiinny yksittäisinä ärsykkeinä vaan osana kokonaisuutta, suuretkin poikkeavuudet oikeista sävelkorkeuksista hyväksytään puhtaina (Siegel & Siegel 1977b; Burns & Ward 1978; Walker 1994, 11–14). Ilmiön katsotaan perustuvan kategoriseen havaitsemiseen, jolla tarkoitetaan taipumusta havaita ärsyke jonkin luokan jäsenenä sekä vaikeutta havaita asteittaisia vaihteluita luokan sisällä (Anderson 1995, 60). Ihminen näyttää kuuntelevan niin puheessa kun musiikissakin merkityksellisiä yksiköitä, ei irrallisia ääniteitä tai säveliä. Samoin kuin on vaikeaa yrittää kuunnella puhetta ei-puheena, musiikillisesti harjaantuneen henkilön on vaikea olla kuulematta sävelkorkeuksia järjestelmällisten luokkien, intervallien kautta. (Handel 1989, 271.) Kuten Seashore aikoinaan totesi: ”Sävelkorkeuden kuuleminen perustuu pitkälle kuulemiseen intervalli-käsitteistön kautta”(Seashore 1938/1967, Handel 1989, 286 mukaan).

Kategorisen kuulemisen tutkimus lähti liikkeelle puheen äänneiden piiristä, mutta sitä on tutkittu jo pitkään myös musiikillisen materiaalin yhteydessä. Klassisessa Locken ja Kellarin kokeessa koehenkilöiden tehtävä oli kuunnella siniääninä tuotettuja kolmisointuja, joiden perussävel oli a^1 (440 Hz) ja kvintti e^2 (659 Hz). Välissä olevaa terssiä vaihdeltiin c^2 – cis^2 välillä, eli frekvenssien 523–554 Hz välillä 4 Hz:n askelin. Muusikkokoehenkilöt osoittivat selvästi kategorista havaitsemista. Melkein kaikki kolmisoinnut, joiden keskimäinen sävel oli 546 Hz:n yläpuolella, kuultiin duurikolmisointuna, ja melkein kaikki soinnut, joiden keskimäinen sävel oli 540 Hz:n alapuolella, kuultiin mollikolmisointuna. Kategoriaraja asettui siten 542 Hz:n paikkeille. Sen sijaan ei-muusikot eivät osoittaneet selvää kategorista havainnointia. (Locke & Kellar 1973.)

Kategorisointitaipumuksen ansiosta suuretkin poikkeamat puhtaista sävelistä hyväksytään oikeiksi. Esimerkiksi harjaantuneet muusikot arvioivat 63 % kuulluista intervaleista (kvartti, tritonus ja kvintti) olleen puhtaita, vaikka todellisuudessa vain 23 % niistä oli tarkkoja. Kuulijat siis sovittivat valtaosan intervaleista sopiviin luokkiin. (Siegel & Siegel 1977b.) Walker (1994, 13) analysoi kolmen tenorin levytystä Brittenin sävellyksestä ”Serenadi tenorille, käyrätorvelle ja jousille”. Näissä tunnettujen laulajien äänityksissä todettiin jopa 30 sentin poikkeamia tarkasta sävelkorkeudesta. Poikkeamia ei selvästikään koettu epäpuhtauksina, koska äänitteet ovat päätyneet kaupalliseen levytykseen.

Ei-muusikoilla kategorinen havaitseminen on muusikoihin verrattuna huomattavasti heikompaa tai olematonta (Siegel & Siegel 1977a; Burns & Ward 1978; Zatorre & Halpern 1979; Burns 1999). Näyttääkin siltä, että kategorinen havaitseminen perustuu vahvasti oppimiseen. Pelkkä musiikin kuuleminen – toisin kuin äidinkielen kuuleminen – ei välttämättä johda havaintojen kategorisoitumiseen. Koska musiikin opiskelu usein sisältää nuottien ja intervallien nimien omaksumis-

ta, se mahdollisesti helpottaa musiikillisen materiaalin jäsentämistä ja muistamista kategorisessa muodossa. (Sloboda 1990, 27.)

Koska kategorisen kuulemisen katsotaan perustuvan oppimiseen, on mielestäni perusteltua olettaa, että vastaavasti kuin iästä riippumatta voi ainakin jossain määrin oppia puhumaan vieraasta kielestä, voi oppia jäsentämään kategorioiden avulla myös musiikillista materiaalia, ts. länsimaisen tonaalisen järjestelmän säännönmukaisuuksia.

5.4 Näkökohtia tarkkaavaisuusmekanismien merkityksestä

Tarkkaavaisuuden valikoivan suuntaamisen pioneiritutkimukset alkoivat 1950-luvulla. Ns. dikoottisen kuuntelun testeissä tutkittiin, mitä koehenkilöt havainnoivat ja muistavat, kun toiseen korvaan syötettiin eri viestejä kuin toiseen. (Eysenck & Keane 1999, 97.) Nykyään esimerkiksi aivotutkimuksen alueella poikkeavuus-negatiivisten aiovasteiden (the mismatch negativity, MMM) tutkimusparadigma tarjoaa lupaavia näköaloja musiikin hermostollisen prosessoinnin ymmärtämiseen mm. automaattisen ja tietoisin tarkkaavaisuuden osalta.⁶⁰ Tässä ei ole syytä tarkemmin käsitellä tarkkaavaisuuteen liittyvän tutkimuksen laajaa aluetta, mutta tutkimuksen kannalta on kuitenkin hyvä tarkastella joitakin musiikin prosessointiin liittyviä tarkkaavaisuusmekanismeja.

Musiikissa on tavallisesti useita samanaikaisia horisontaalisia ja vertikaalisia tapahtumia. Kun kuulee monia samanaikaisesti soivia melodialinjoja, miksi vain yksi linja kerrallaan ymmärretään melodiaksi? Kuuntelutilanne vastaa näköaistin alueella hahmopsykologisten vaihtokuvien katselutilannetta, kun vaihtokuvassa nähdään vain yksi kuvio kerrallaan. Slobodan mukaan tarkkaavaisuus keskittyy päämelodialinjaan ja siksi kuulemme kappaleen kokonaisuutena, emme yksittäisinä melodioina, joita vuoronperään tarkkailtaisiin. Prosessointi kohdistuu toisaalta päämelodialinjaan ja toisaalta harmoniseen taustaan. Tausta kuullaan vertikaalisesti sointuina, jotka tukevat päämelodiaa. Jokaiseen melodialinjan ääneen yhdistyy siten harmoninen funktio harmonialinjasta ja kuulokuvaksi muodostuu yhtenäinen representaatio kappaleesta. (Sloboda 1990, 166–170.) Millä perusteella kuulija valitsee soivasta materiaalista yhden päämelodian? Yksi peruste lienee siinä, että korva seuraa herkimmin korkeimpia sävellinjoja ja päämelodiat sävelletään usein korkeimmille instrumenttiäänille. Myös ns. peittämisefekti saat-

60 MMN-kokeiden avulla on mahdollista selvittää auditiivisen mekanismin automaattista prosessointia ja vaikkapa ammatimuusikon ja ei-muusikon kuuloärsykkeiden prosessointieroja. Esimerkiksi viulistien todettiin havaitsevan automaattisesti sellaisia frekvenssieroja, joita ei-muusikot eivät havainneet. (Tervaniemi 2001, 268.) MMN:n avulla on voitu tutkia myös sitä, eroavatko aivopuoliskot toisistaan foneettisen ja musiikillisen informaation esitietoisin prosessoinnin suhteen. Tulokset vahvistavat käsitystä, että oikean aivopuoliskon temporaalilohkolla on suurempi osuus musiikillisen materiaalin ja vasemmalla aivopuoliskolla foneettisen materiaalin ja aikaan liittyvien muutosten prosessoimisessa. (Tervaniemi & Hugdahl 2003.)

taa vaikuttaa. Sillä tarkoitetaan psykoakustista ilmiötä, jossa tietty ääni häiritsee toisen äänen kuulemistä, jos äänet ovat sävelkorkeuksiltaan tai ajallisesti lähellä toisiaan. Matalat äänet peittävät muita ääniä laajemmalla alueella kuin korkeat äänet. Esimerkiksi suuren A:n (110 Hz) peitto ulottuu oktaavin alueelle, mutta a²:n (880 Hz) peittoefekti vain suuren sekunnin päähän. (Sloboda 1990, 172–173.)

Mitä useampia yhtäaikaista linjoja on soimassa, sitä vaikeampaa kuuntelijan on huomata, missä linjassa väärä ääni esiintyi, mikäli se ei sattumoisin esiintynyt juuri siinä linjassa, johon tarkkaavaisuus sillä hetkellä kohdistui. Kapellimestari saattaa huomata, että soitetussa kohdassa oli jotain väärin, mutta ei pysty sanomaan mitä ja missä. Sama kohta on soitettava uudestaan ja tarkkaavaisuus koetettava suunnata ”kohti virhettä”. Kuuntelu- ja/tai soittoharjaannuksen kautta on mahdollista oppia kuulemaan yhtäaikaista tapahtumalinjoja vaikkapa kontrapunktisessa sävellyksessä niin hyvin, että ne eivät enää vaadi aktiivista tarkkailua.⁶¹ Se mitä havaitsemme, riippuu paljolti siitä, millaiset odotukset ts. havaintoa organisoivat skeemat ovat virittyneet mielessämme (Neisser 1982, 24–27). Siksi musiikillisesti harjaantuneiden omaama käsitteistö kuten ”sävellaji”, ”kadenssi” tai ”toonikasointu” helpottaa tarkkaavaisuuden suuntaamista ja mahdollistaa laajemman muistiaineksen prosessoinnin kuin musiikillisesti harjaantumattomilla. (Sloboda 1990, 5, 170–171.)

Kun esimerkiksi musikaalisuustestauksessa on laulettava annetun mallin mukaan intervalli tai lyhyt melodia, on tietysti ratkaisevaa, mihin malliäänen piirteeseen, sävelkorkeuteen, väriin vai esimerkiksi rytmiin kiinnittää huomiota. Totumaton laulaja hahmottaa mahdollisesti vain yhden piirteen kerrallaan ja saattaa tuottaa sävelkulusta vain rytmisen komponentin. Vaikeudet voivat perustua – mahdollisten fysiologisten tuottamisvaikeuksien ohella – ongelmiin suunnata tarkkaavaisuutta valikoivasti ja musiikillista ainesta koskevien skeemojen puutteellisuuksiin. (Sergeant 1994, 68–71.)

Lapset voivat yrittää matkia paremminkin malliäänen väriä kuin sen sävelkorkeutta. Eräiden tutkimusten mukaan lapsen äänimalli on lapselle parempi kuin aikuisen, mutta aikuisista lapsen on helpompi seurata naisääntä kuin pianoa, miesääntä tai huilua. (Mooren tutkimuskatsaus 1994, 45, 46.) Yarbrough ym. (1992) kuitenkin raportoi, että epätarkoilta lapsilaulajille naisäänimalli ilman vibratoa oli paras, kun taas lapsen mallin mukaan oli vaikea laulaa. Jones totesi, että opettajiksi opiskelevien aikuisten oli helpompi tavoittaa laulun aloitusääni sähköpianosta kuin eräistä luokkasoitimista kuten kellosta (melody bells) tai autoharpusta (an autoharp) annetuista soinnuista. Opiskelijat kommentoivat viimeksi mainittujen soitimien kohdalla esimerkiksi ”Minulla ei ole aavistustakaan, mistä kohdasta

61 Ammattilaisille voi toisinaan kehittyä poikkeuksellisia kykyjä havainnoida ja prosessoida yhtäaikaisesti monimutkaista materiaalia. Kapellimestari Jussi Jalas kertoo kapellimestari Pierre Monteux’sta seuraavan tapauksen. ”Eräs kvartetti soitti Debussyn jousikvartettoa, kunnes alttoviulunsoittaja tuli pahoinvovaksi ja joutui jättämään soiton siihen. Jotta pojilta ei olisi mennyt tunti hukkaan, tarttui Monteaux alttoon, olihan hän sentään entinen sooloalttisti. Jonkin aikaa soitettuaan putosi toisen viulun soittaja matkasta, mutta Monteaux, samalla kun hän soitti alttoa, lauloi toisen viulun stemman solfaamalla, kunnes mies oli löytänyt oikean kohdan.” (Konttinen 2003, 45.)

laulaa” tai ” Siellä on niin monta ääntä, en kuule [lähtö]korkeutta”. (Jones 1989, McCoy 1997, 357 mukaan.) Samansuuntaisesti McCoy (1997) huomasi opettajakokelaiden laulavan aloitusäänen tarkemmin, kun se annettiin yksittäisenä äänenä pianosta kuin jos se annettiin pianosta tai autoharpusta kadenssin I-V7-I muodossa. Mahdollista on myös, että heikosti laulava pieni lapsi ei erottele laulamista puhumisesta eikä keskity melodian kuunteluun (Minami 1994, 22–24).

5.5 Eräiden muistimallien luonnehdintaa

Aikaisemmin muistia ajateltiin eräänlaiseksi varastoksi, jossa muistettava aines siirtyy ns. sensorisesta rekisteristä lyhytkestoiseen muistiin, josta se voi siirtyä pitkäkestoiseen muistiin. Monivarastomallin katsotaan edelleenkin kuvaavan muistijärjestelmän joitakin piirteitä, mutta monilta osin sitä pidetään liian yksinkertaisena. (Eysenck & Keane 1999, 123–124.) Klassisen määritelmän mukaan lyhytkestoisen muistin kapasiteetti rajoittuu seitsemään yksikköön lisättynä tai vähennettynä kahdella yksiköllä. Nykyään lyhytkestoisesta muistista käytetään usein nimitystä työmuisti.⁶² Työmuistin kapasiteetti on toisaalta rajallinen, mutta toisaalta on osoitettu, että kapasiteetti on mahdollista ylittää jopa satoja prosentteja, vaikkapa harjoittelemalla numerosarjojen muistamista. Myös monissa monimutkaisissa, usein asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä, tarvitaan huomattavan laajan informaation samanaikaista prosessointia. (Ericsson & Delaney 2003, 264–269.) Esimerkiksi musiikillisesti erittäin harjaantuneet henkilöt pystyvät toistamaan yhden tai muutaman kuulemisen perusteella työmuistin kapasiteetin runsaasti ylittävän sävelmän.⁶³ Kuuluisa tapaus on se, kun Mozart kirjoitti paperille ulkomuistista Allegrin sävellyksen ”Miserere” kuultuaan teoksen kaksi kertaa. Tällainen suoritus saattaa selittyä kokemuksen tuomalla harjaannuksella muodostaa yksittäisistä elementeistä laajempia merkitysyksiköitä. (Sloboda 1990, 3–4.) Työmuistin tämän kaltaisten ominaisuuksien ymmärtämiseksi on esitetty pitkäkestoisen työmuistin (LT-WM, long term working memory) malli. Malli kuvaa, kuinka voidaan hankkia aihealuekohtainen työmuisti harjaantumalla koodaamaan aihekohtaista informaatiota pitkäkestoiseen muistiin siten, että se on saatavilla heti tarvittaessa. Esimerkkejä pitkäkestoista työmuistia vaativista tilanteista ovat lääkärin diagnoosin tekeminen potilaasta saadun informaation perusteella tai shakin pelaajan mahdollisten siirtojen ennakkosuunnittelu. (Ericsson & Delaney 2003, 266–269.)

Keskeinen piirre nykyisissä muistiteorioissa on se, että muistamista pidetään varsin dynaamisena prosessina, jossa uudet kokemukset muokkaavat aikai-

62 Käsitteitä käytetään monilla tavoilla. Lyhytkestoinen muisti voidaan rajata tarkoittamaan sensorisen järjestelmän vastaanottamien aistimusten lyhytaikaista säilymistä ja työmuistilla tarkoitetaan enemmänkin aineksen aktiivista käsittelyä. (Tervaniemi 215.2004). Virsu (2001) erottelee sensorisen muistin yhdeksi osaksi kaikumuistin, jossa kuullun katsotaan säilyvän 15–20 sekuntia.

63 Muusikon koulutukseen kuuluvat teoria- ja säveltapailuopinnot edistävät tätä taitoa.

sempaa muistiainesta, joka muodostaa perustan esimerkiksi oppimiselle.⁶⁴ Schankin dynaamisen muistin mallin mukaan muistuttaminen edesauttaa sekä muistista palauttamista että oppimista. Muistuttamista tapahtuu koko ajan, tietyt esineet tai tapahtumat muistuttavat joistain muista esineistä tai tapahtumista jne. Muistuttamisessa aktiivinen informaation hakuprosessi ja/tai satunnainen prosessi yhdistyvät toisiinsa. Jos muistista löytyy sovelias rakenne, joka auttaa uuden muistiaineksen koodaamista, muistuttamistapahtuma toimii. Asiantuntijan muistissa on paljon asiantuntemusaluetta koskevia muistuttamiselementtejä, joten hän käyttää jo tietämäänsä prosessoidessaan uutta muistettavaa ainesta. Tavallaan ymmärrämme siinä määrin kuin jo olemme ymmärtäneet. (Schank 1982, 19–22.)⁶⁵

Se, miten todennäköisesti ja millä nopeudella jokin tieto löydetään pitkäkestoisesta muistista, riippuu kyseisen informaation aktivoitumisen tasosta. Aktivoitumiseen vaikuttaa olennaisesti se, kuinka äskettäin informaatiota (tietoa, toimintatapaa, kognitiivista rakennetta jne.) on käytetty ja miten muistia on harjaannutettu. Joka kerta kun tiettyä muistirakennetta aktivoidaan, se vahvistuu. Mitä yksityiskohtaisemmin muistettavaa materiaalia on muokattu ja käsitelty ja mitä enemmän merkityksiä materiaaliin liittyy, sitä helpompaa muistaminen on. (Anderson 1995, 180–190.)

Anderson tekee erottelun proseduraalisen ja deklarativisen tietämisen ja muistamisen välillä. Hänen kognitiivisen muistiteoriansa ACT-mallissa (Adaptive Control of Thought) on kolme osatekijää: deklarativinen eli selittävä muisti, proseduraalinen eli toiminnallinen muisti sekä työmuisti. Kaksi ensin mainittua edustavat pitkäkestoista muistia. Deklaratiivisessa muistissa oleva aines on tietoisesti käsiteltävissä ja eksplisiittisesti ilmaistavissa. Proseduraalinen tieto on usein implisiittistä ja sitä sovelletaan automaattisesti; ihmisten on mahdollista suorittaa hyvinkin monimutkaisia tehtäviä ilman, että he osaavat selittää, mitä tekevät. Toiminnallinen tieto edustaa paitsi motorisia taitoja myös mm. korkean tason ongelman ratkaisua. Jaottelu voidaan myös tehdä eksplisiittisen ja implisiittisen muistamisen välillä. Eksplisiittinen muistaminen tapahtuu tietoisella tasolla, mutta implisiittinen muistaminen tulee ilmi toiminnassa kuten polkupyörällä ajamisessa. (Lonka 1993, 43; Anderson 1995, 229, 233–235; Eysenck & Keane 1999, 385–386.)

Peretz (2001, 213–223) on esittänyt heuristisen mallin sävelmien havaitsemisesta. Jotta henkilö voisi tunnistaa kuulemansa sävelmän, hänen on verrattava sitä muihin tuntemiinsa sävelmiin löytääkseen sen, mikä muistuttaa tätä sävelmää eniten. Tätä tarkoitusta varten on omattava eräänlainen sävelmäsanakirja, jossa säilytetään abstraktien representaatioiden muodossa kaikki henkilön tuntemat sävelmät. Kuunnellessaan sävelmää henkilö prosessoi sitä organisoivat peruspiir-

64 Edelleen kuitenkin puhutaan pitkä- ja lyhytkestoisesta muistista kun kuvataan mm. aikasidonnaisia eroja eri muistiprosessien välillä.

65 Schank käyttää käsitettä skripti (script) kuvaamaan dynaamisia muistirakenteita. Käsitän skriptin skeeman tapaiseksi tietorakenteeksi (ks. myös Louhivuori 1990, 31).

teet, melodiahahmon, intervallit ja asteikon. Tunnistaminen nojaa pääasiassa melodiseen, ei rytmiseen organisaatioon, ja on erillinen myös sanojen tunnistamisesta. Pelkkä hahmo vihjaa, mistä sävelmästä on kyse, koska voi tunnistaa sävelmän, jossa intervallit eivät ole kohdallaan. Kriittinen informaatio sisältyy kuitenkin intervaleihin ja niiden tonaaliseen tulkintaan. Sävelkorkeuksien hahmottaminen suhteessa toisiinsa, ts. intervallien hahmottaminen, heijastaa kuulijan tonaalista tietämystä. Tietämys viittaa skeemoihin, joihin sisältyy informaatiota länsimaisen tonaalisen järjestelmän mahdollisista sävelkorkeuksista ja niiden yhdistämissäännoista. Ne muodostavat havaintoa ja muistamista organisoivia kategorioita. Tällainen sävelmäsanakirja on mielestäni verrattavissa pitkäkestoiseen sävelmämuiistiin, jonka jäsentynyt organisaatio auttaa hahmottamaan ja muistamaan pitkiäkin sävelmiä Ericssonin ja Delaney'n (2003) ehdottamalla LT-WM-tavalla.

5.6 Musiikin prosessoinnin eroista harjaantuneiden ja harjaantumattomien välillä

Kun tutkitaan musiikillisen aineksen kognitiivisia prosesseja, on tärkeää mieltää, tutkitaanko musiikillisesti harjaantuneita vai harjaantumattomia. Smithin mukaan sellainen kognitiivisten prosessien tutkimus, joka perustuu ideaalin, sensitiivisen kuuntelijan prototyyppiin, ei ole välttämättä yleistettävissä noviiseihin, jotka edustavat suurta enemmistöä musiikin kuuntelijoista. Esimerkiksi voidaan kysyä, että kun Deutsch (1982, 272) esittää ”olevan selvää, että oktaavilla erotetut sävelkorkeudet havaitaan vahvasti samankaltaisina”,⁶⁶ niin millaisiin kuulijoihin ja kuinka moniin väittämä soveltuu. (Smith 1997, 240.)⁶⁶

Erot musiikillisesti harjaantuneiden ja harjaantumattomien tavassa kuunnella musiikkia ovat huomattavia monessa suhteessa. Smith (1997) esittää tutkimuskatsauksessaan seuraavia havaintoja. Noviisit eivät kuule oktaaveja samankaltaisempina kuin ei-oktaaveja; ne eivät kuulosta unisonolta, ts. he eivät havaitse oktaaviekvivalenssia. Intervallien tunnistaminen ja erottelu on myös heikkoa, koska noviiseilta näyttää puuttuvan havainnon tonaaliseen järjestelmään ankkuroivat kiinnekohdat eivätkä he osoita kategorista havaitsemista. Koska referenssi tonaaliseen järjestelmään on puutteellinen, he eivät myöskään hahmota, mikä asteikon

66 Pohdintaa ei helpota se, että tutkimusartikkeleissa saatetaan mainita ylimalkaisesti koehenkilöiden olleen ”muusikoita”, ”ammattimuusikoita”, ”harrastelijoita”, ”ei-muusikoita”, ”ei-ammattilaisia”, ”noviiseja” määrittelemättä tarkemmin, mitä ilmaisuilla tarkoitetaan. Käytän tässä Smithiin (1997) viitatessani termiä noviisi, jolla hän tarkoittaa harjaantumattomia kuulijoita vastakohtana sensitiiviselle harjaantuneelle kuulijalle. Koska noviisi-sanaa käytetään kirjallisuudessa paljon, esitän vielä Elliottin (1995, 70–71) määritelmän siitä. Elliott määrittelee noviisin Dreyfus & Dreyfusia (1986) mukaillen seuraavasti: Noviisilla voi olla hieman formaalia musiikillista sekä toiminnallista, tacit-tiedon luonteista tietämistä. Mutta noviisin musiikillinen ajattelu perustuu yritykseen ja erehdykseen, ei vielä ajatteluun toiminnassa (thinking in action). Koska hänellä ei ole informaalista, impressionistista tai metakognitiivista tietoa, hänen toimintansa jää yksittäisten, lokaalien tapahtumien tasolle, eikä hän näe musiikillista metsää puilta.

sävel on funktioltaan sävelkulun lopettavin. Jos esitetään sävelmän katkelmasta versio, jossa intervaleja on hieman muutettu, mutta melodian hahmo säilytetty, noviisit eivät havaitse muutoksia. (Smith, 1997, 240–245.) Noviiseilta puuttuvat yleensä eksplisiittiset käsitteet (kadenssi, toonikasointu, taitteen ylimenosävelet jne.), jotka helpottavat hahmotus- ja tuottamisnopeutta ja muistamista (Sloboda 1990, 5). Smithin mukaan noviisit eivät varmuudella pystyneet erottamaan pientä terssiä suuresta terssistä tai kvartista, mutta tuttuihin lauluihin nojaaminen auttoi hahmottamista. He oppivat tekemään erottelun, kun heitä opastettiin yhdistämään pieni terssi ”Greensleaves”-sävelmän alkuun, suuri terssi ”Kum Bah Yah” -laulun alkuun ja vastaavasti kvartti johonkin tuttuun kvarttihypyllä alkavaan lauluun. Tällainen ”kansanlaulustrategia” todennäköisesti auttoi hyödyntämään muistiin jäsentyneitä skeemoja. (Smith 1997, 255–257.)

Näyttää siis siltä, että lähinnä vain musiikin asiantuntijoille voi olettaa muodostuvan systemaattisia musiikillisia tapahtumia ennakoivia ja jäsentäviä tonaalisen järjestelmän skeemoja (Smith 1997). Esimerkiksi luvussa 5.3 käsittelemäni kategorinen kuuleminen on luonteenomaista pääasiassa asiantuntijoiden tavalle prosessoida musiikillista materiaalia. Musiikin asiantuntijoiden ja musiikillisesti harjaantumattomien henkilöiden välisiä prosessointieroja ei siten voi suoraviivaisesti pitää ”musikaalisuuden” tai ”epämusikaalisuuden” osoituksena. Erot perustuvat harjaannuksesta, kiinnostuksesta ja muista tekijöistä johtuviin monimutkai-
siin toisiinsa vaikuttaviin tekijöihin.⁶⁷

5.7 Melodioiden laulamisen oppimisen vaiheista

Se, millaisten vaiheitten kautta lapsi hahmottaa melodian ja pystyy laulamaan sen, näyttää riippuvan ennen kaikkea kognitiivisen kehityksen vaiheesta eikä niinkään lapsen äänialasta. Lapsi ei nimittäin tavallisesti käytä fysiologista äänialaansa laulaessaan, vaan laulaminen on senhetkisen skeeman kehitysasteen varassa. (Davidsson 1994, 117.) Tarkastelen aluksi lapsen laulamisen kehitysvaiheita laajan viisivuotisen, systemaattisen seurantatutkimuksen ”Harvard Project Zeron” (Davidson 1994) perusteella. Tutkimus koski 78 lasta, jotka olivat iältään 1–6-vuotiaita.

Harvard Project Zero -tutkijat toteavat, että lapsen laulun analysointityksikönä tulisi pitää fraasia, ei koko melodiaa intervaleineen, koska laulamiskehitys tapahtuu fraasien hahmoskeemojen tarkentumisen kautta. Hahmolla tarkoitetaan melodian hahmoa ja skeemalla sen mentaalista representaatiota. Ensimmäiset me-

⁶⁷ On tietysti mahdollista, että joku osoittaa hyvinkin kehittyneitä musiikillisia kykyjä ilman, että hän olisi saanut mitään erityistä musiikinopetusta. On myös kiinnostavaa, että ei-muusikoilla voi olla ainakin jossain määrin relatiivinen korva, kuten Parncutt ja Levitin (1999) ovat osoittaneet. (Ks. 5.8.2). Se, että Smith (1997) käsittelee eroja ammattilaisten ja noviisien musiikillisen aineksen prosessoinnissa, kun taas esimerkiksi Parncutt ja Levitin (1999) osoittavat yhtäläisyyksiä ammattilaisten ja noviisien sävelkorkeuksien muistamisessa, kertoo nähdäkseni tutkimuksen ja tutkijoiden moniäänisyydestä; hieman eri näkökulmat voivat antaa näennäisesti vastakkaisia tuloksia.

lodieskeemat lapsella ovat usein laskevia, laajudeltaan suppeita sekä pituudeltaan lyhentyneitä. Laulun muistetaan paremmin sanojen mukaan. Kun skeeman laajuus on aluksi noin terssi, se laajenenee kvartin ja kvintin kautta niin, että kuusivuotiaalla se on noin sekstin laajuinen. Hahmoskeemat eivät kuitenkaan etene suoraviivaisesti pienemmistä intervaleista suurempiin. Paremminkin tapahtuu seuraavasti: Kun lapsi oppii luotettavasti laulamaan vaikkapa kvarttihypyn, hän alkaa osata täyttää askelkululla terssihypyn välin. Vastaavasti kun kvinttihyppy alkaa olla hallussa, hän osaa täyttää kvartin suuruisen välin askelkuluilla. Tällainen ”takaisin-täytä” -liike näyttää jatkuvan kunnes hahmoskeema on sekstin laajuinen. Isommat intervallit, joita ei vielä hallita, pyrkivät siis aluksi supistumaan ja pienemmät intervallit puolestaan joskus laajentumaan, mahdollisesti siihen intervalliin, jonka lapsi on juuri oppimassa. Yksittäiset sävelkorkeudet toisaalta eriytyvät, toisaalta stabiloituvat tässä kehitysprosessissa. Vähitellen hahmoskeemojen laajentumisen myötä alkaa muodostua tarkempi vastaavuus mallilaulun ja lapsen laulun sävelkorkeuksien välille. Kun lapsi alkaa hallita sekstin intervallin, tonaliteetin tuntuma vakiintuu ja lapsi pystyy toistamaan sävelkorkeuksia ilman, että sävellaji vaihtuu. Kukaan lapsista ei laulanut oktaavia ennen kuudetta ikävuotta, joten jos laulussa esiintyi sekstiä laajempi intervalli, se tavallisesti supistui sekstin suuruiseksi. Kuuden–seitsemän ikävuoden tienoilla lapset ovat tavallisesti saavuttaneet edellä kuvatun prosessin avulla tuntuman tonaalisesta järjestelmästä ja myös oktaavi-intervalli aletaan hallita. Tutkijat arvelevat, että koulun alettua lapsista tulee kuitenkin usein ujoja niin laulamissa kuin esimerkiksi piirtämisessäkin. Lapset alkavat ehkä selvemmin kuin aikaisemmin tiedostaa niitä kulttuurisia malleja, joita heidän oletetaan noudattavan tuotoksissaan. (Davidson 1994, 106–123.)

Kun Fredriksonin (1994) tutki alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten spontaaneita laulutoisintoja, hän totesi, että lapsi pystyi jäsentämään laulutoisintonsa alkuperäistä laulua läheisesti muistuttavaksi noin kahden ja puolen tai kolmen vuoden iässä. Tämän ikäinen lapsi on jo selkeästi alkanut samaistua ympäristönsä lauluihin, siten että hän sisäistää länsimaisen tonaliteetin tärkeimmät lainalaisuudet. Tutkimustulokset vahvistivat aikaisempia tuloksia lapsen fragmentaarista tavasta prosessoida melodian aineksia. Melodian kaarroselementit organisoituivat selkeästi erotettaviksi kuvioiksi joko siten, että niissä toistui tietty skemaattinen malli tai siten, että mitään systematiikkaa organisoitumisessa ei ole havaittavissa – tosin jotkut toisinnot olivat todella lyhyitä, mikä häiritsi tarkastelua. Toisoinnoissa toteutuivat, vaikkakin elementaarisella tasolla, mallilaulun mukaiset hyppy–hypyn täyttö-malli ja lineaarisen melodian prosessointi. Lapset pystyivät tavoittamaan joitakin yksittäisiä äänenkorkeuksia fragmenttien sisällä ja organisoimaan kaksi tai kolme melodiahahmoa merkitykselliseksi kokonaisuudeksi tonaliteetin kuitenkin vaihtuessa fragmenttien välillä. Lapsilla oli tapana yhdistellä toisoinnoissa fragmentteja eri lauluista, ja liikkeet näyttivät säätelevän toisinnon tuottamista niin, että useimmiten koko lapsen keho liikkui. Tässä iässä lapset eivät vielä laulaneet mielellään yhdessä, mikä voi johtua siitä, että jokainen lapsi laulaa omien erilaisten kokemustensa kautta. Tutkija arvelee, että melodian yleispiirteiden representoitumiseen lapsen mielessä vaikuttavat monet tekijät kuten kodin kulttuuritausta, päiväkodin musiikkikasvatuksen mallit ja mediamallit. (Fredrikson 1994, abstrakti, 217–221.)

Welchin (1996) esittämä kehityksellinen näkemys lapsen laulutaidon vaiheista (luku 2.3) perustuu lukuisiin tutkimuksiin ja on samansuuntainen kuin edellä esitetyt näkemykset. Voinee yhteenvedonomaaisesti todeta, että lapsen laulutaidon kehittymistä ajatellen vallitsee suhteellinen yksimielisyys siitä, että laulaminen kehittyy makrotason piirteiden (melodiahahmot) hallitsemisesta kapealla äänialalla mikrotason piirteiden (intervallit ja tarkat sävelkorkeudet) hallitsemiseen laajemmalla äänialalla.

Fyk (1994) tutki lyhytkestoisen ja pidempikestoisen (välitön toistaminen vs. neljän minuutin päästä tapahtuva toistaminen) viiveen vaikutusta sävelkorkeuksien muistamiseen ja sen yhteyttä lyhyiden sävelkulkujen muistamiseen. Hän totesi, että yhdeksänvuotiaiden lasten kyky toistaa neljästä kahdeksaan säveltä sisältäviä sävelkulkuja vaihteli suuresti. Osaaminen riippui sekä äänialasta että lyhytkestoisen muistin kapasiteetista melodian suhteen. Heikoimmat koehenkilöt käyttivät noin kvartin äänialaa ($h-e^1$), eivätkä pystyneet laulamaan tarkasti neljän sävelen melodiaa. Tietyn yksittäisen sävelen tuottamisen tarkkuus heikkeni heillä huomattavasti 30 sekunnin viiveen jälkeen toisin kuin intonaatioltaan tarkoilla laulajilla. Sävelkulun muistamisen ja yksittäisten äänien muistamisen välillä ilmeni seuraavanlainen yhteys: Heikoimmat, jotka eivät välittömästi pystyneet toistamaan annettua ääntä suunnilleen neljännessävelaskeleen tarkkuudella, eivät pystyneet laulamaan oikein neljän sävelen kulkua välittömästi sen kuultuaan. Ne, jotka lauloivat minuutin viiveen jälkeen malliään suunnilleen neljännessävelaskeleen tarkkuudella, pystyivät toistamaan viidestä sävelestä koostuvan kulun. Ne, jotka neljän minuutin kuluttua pystyivät laulamaan annetun sävelen neljännessävelaskeleen tarkkuudella, muistivat laulaen seitsemän tai kahdeksan sävelen melodiakulut. Näyttää siis siltä, että lyhytkestoinen sävel- ja melodiamuisti on yhteydessä laulettujen sävelten tarkkuuteen.

Louhivuori (1990, 34, 44–46) pohtii laulujen opettamista koulussa ja esittää, että melodian opettamisessa olisi aluksi kiinnitettävä huomio laulun syvärakenteeseen, toisin sanoen sävelmän kokonaisrakenteeseen, säkeiden melodiahahmoihin ja metriseen rakenteeseen.⁶⁸ Käytännön opetustyötä tekeville on tuttu ilmiö, että oppilaan kirjoittamassa melodiadiktaatissa on oikeansuuntainen kokonaishahmo, mutta yksittäiset sävelet ovat vääriä. Näin tavallaan pitääkin olla: Sävelmä opitaan sitä helpommin, mitä paremmin hallitaan säkeiden melodinen hahmo. Pintakerroksen yksityiskohdat hahmottuvat vasta kokonaisrakennetta vasten. Opettajan ehkä kannattaisi alussa sallia pintarakenteeseen liittyvää huojuntaa eli väärin laulamista. Virheet ovat osa luontaista oppimisprosessia, jossa ensin opitaan ilmiön yleiset piirteet huomion vähitellen kohdistuessa yhä pienempiin yksityiskohtiin. Kansanmusiikissa on pitkään hyväksytty ajatus, että samoin kuin puheessa niin myös lauluissa sallitaan yksilöllistä vaihtelua. Myös taidemusiikin esittäjillä renessanssin ja barokin aikoina oli jopa velvollisuus tuoda musiikkiin

68 Louhivuoren käsittely perustuu Andersonin kognitiivisen muistiteorian ACT- mallin ja musiikin generatiivisen kieliopin (Lehrdahl & Jackendorff 1985) pohjalta.

oma persoonallinen panoksensa lisäämällä säveltäjän runkoon pintakerros.⁶⁹ Louhivuori hyödyntää Andersonin ACT-teoriaa todetessaan, että tiedon vastaanottamista, hahmottamista ja muistamista voi edesauttaa se, että tietoa prosessoidaan usealla eri tavalla.⁷⁰ Siten sävelmien oppimista voi helpottaa se, että sävelkorkeuksiin liitetään sekä visuaalisia että spatiaalisia elementtejä. Näin tapahtuu käytettäessä unkarilaisen säveltapailumenetelmän mukaisesti käsimerkkejä. (Louhivuori 1990, 55–56.)

Laulusuzuki-opetus on esimerkki siitä, kuinka laulamiskehityksen nopeutumiseen voi harjoittelulla ja myönteisen ympäristön avulla vaikuttaa. Menetelmän kehittäjä Päivi Kukkamäki (2000, 25–26, 29, 54; 2002, 15–16) raportoi, kuinka laulusuzuki-opetukseen osallistuneet lapset lauloivat jo 1,5-vuotiaina jopa noin oktaavin laajuisia lauluja, joissa oli intervallihyppyjä. Lasten ympäristöön kuului musiikkia jo sikiöaikana, koska äidit osallistuivat raskausaikana suzukilauluryhmään, jossa kuunneltiin klassista musiikkia ja laulettiin. Vastasyntyneet vauvat jatkoivat heti syntymänsä jälkeen äitiensä kanssa lauluryhmässä. Suurin osa ryhmään osallistuneista äideistä tuli mukaan neuvolan suorittaman arvonnän kautta. Lasten vanhempien tulosten keskiarvo Karman musikaalisuustestissä (1990) oli väestön hyvää keskitasoa.

5.7.1 Harjaantumattomien aikuisten melodian hahmottaminen

Musiikillisesti harjaantumattomien aikuisten melodian hahmottamista ja muistamista ei ole paljon tutkittu. Davidsonin (1994) tutkimus antaa viitteitä siitä, että vaiheet toistaisivat lapsilla nähtävää kehitystä. Hänen mukaansa huomattava osa musiikillisesti harjaantumattomista aikuisista laulaa ”Paljon onnea vaan” -laulun ottamatta huomioon sen todellista sävelkulkua. Samoin kuin pienet lapset, he supistavat kolmannen säkeen oktaavihypyn tyypillisesti kvintin tai sekstin suuruiseksi. Kappale loppuu usein lähtöäänien tasolle ja sävellajituntuma katoaa. Laulun ambitus supistuu siten noin kvintin alueelle. Melodian hahmo kuitenkin säilyy kuten lapsillakin. Melodia lauletaan samaan tapaan kerrasta toiseen. Jos laulajat kuuntelevat oman esityksensä nauhalta, toiset heistä saattavat huomata, että ”ääni ei mennyt tarpeeksi ylös” tai että ”jouduin lopussa harhaan”, mutta eivät siitä huolimatta kykene korjaamaan laulamistaan uusintayrityksessä. (Davidson 1994, 125–126.) Davidson ei mainitse sitä mahdollisuutta, että kyvyttömyys laulaa kvinttiä laajemmalla äänialueella voi johtua myös kurkunpään tason ongelmista,

69 Louhivuoren (1990, 45) mukaan voi myös kysyä, onko ylipäänsä syytä pyrkiä opettamaan ihmisiä laulamaan tutut laulut samalla tavalla. Hän toteaa, että tavallisilla luokilla tähän tavoitteeseen ei useinkaan päästä eikä terveesti työhönsä suhtautuva opettaja tavoitteeseen pyri. Vuoden aikana ei nykyisillä tuntimäärillä kovin monta laulua saataisi valmiiksi.

70 On esimerkiksi selvää, että sävelmän oppiminen tapahtuu nopeammin, jos oppija voi laulaa sitä pelkän kuulonvaraisen muistelemisen asemesta (Joyner 1969, 121).

esimerkiksi vaikeudesta vaihtaa rekisteriä ja/tai äänihuulia venyttävien lihasmekanismien puutteellisuuksista (ks. luku 6.2 ja 6.3). Koska taustalla voi olla myös muita syitä, kuten luvussa 2.1 todetaan, on ainakin vailla mieltä leimata ihmisiä Davidsonin kuvaamien puutteiden perusteella ”epämusikaalisiksi” tai ”laulutaidottomiksi”.

5.7.2 Audiitiiviset mielikuvat

Monet henkilöt, myös musiikillisesti harjaantumattomat, kertovat voivansa kuvitella musiikkia. Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että sävelen tai soinnun etukäteen kuvitteleminen nopeuttaa ja tarkentaa reaktiota. Myös kokonaisia sävelmiä pystytään kuvittelemaan. Esimerkiksi tehtävässä, jossa piti kertoa, kumpi sana, ”reki” vai ”lumi” lauletaan korkeammalta ”Kulkuset”-laulussa, koehenkilöt kävivät läpi mielessään sävelkulkua pystyäkseen suorittamaan vertailun. (Zatorre ym. tutkimusyhteenveto 1996, 30–31.) Puhutaan audiitiivisesta mielikuvituksesta (auditory imagery, Zatorre ym. 1996) tai sisäisestä kuulemisesta (inner hearing/audiation, Holahan ym., 2000). Musiikin yhteydessä sisäinen kuuleminen voidaan määritellä mielen kyvyksi abstraktien representaatioiden avulla havaita, muistaa, vertailla ja yhdistellä tonaalisia ja rytmisiä hahmoja, vaikka ei kuulekaan musiikkia sillä hetkellä. Sisäisen kuulemisen kognitiiviset rakenteet kehittyvät toistuvista musiikin kuuntelun ja harjoittamisen kokemuksista. (Holahan ym. 2000, 163.)

Sisäinen kuuleminen on myös yksi tärkeä mentaaliharjoittelun muoto. Äänenkäytön ja laulunopetuksen piirissä mentaaliharjoittelusta ja mielikuvien käytöstä on paljon hyviä käytännön kokemuksia esimerkiksi äänen laatuun ja musiikilliseen ilmaisuun liittyen (mm. Sundberg 1986). Mentaaliharjoittelun positiivisista vaikutuksista on tutkimustuloksia myös monissa eri urheilumuodoissa. On todettu, että mentaaliharjoittelu voi olla merkittävä tekijä motorisen suorituksen oppimisessa. Sen tuloksellinen käyttäminen edellyttää kuitenkin oppijalta aikaisempia fyysisiä suorituskokemuksia. (Kari & Suonperä 1983, 3–4; ks. Kurkela, O. 2000.) On oletettavaa, että tilanne on sama laulamisen suhteen. Mikäli henkilöllä on kovin vähän konkreettisia laulamiskokemuksia, mentaaliharjoittelusta ei ole ehkä apua.

5.8 Taitoon motorisena suorituksena liittyviä piirteitä

Taidot voidaan määritellä toiminnan suhteellisen jäykiksi ja automatisoituneiksi peruselementeiksi, jotka oppimisen alussa edellyttävät tietoista tarkkaavaisuutta ja paneutumista suoritukseen (Vartiainen ym. 1993, 41). Mitä enemmän jotain toimintoa on harjoiteltu, sitä vähemmän se vaatii tarkkaavaisuutta ja sitä automaattisemmaksi toiminto muuttuu. Automaattisille prosesseille on tyypillistä, että ne ovat nopeita ja niitä on vaikea muuttaa, kun ne kerran ovat vakiintuneet. Ne eivät

vaadi tietoista tarkkaavaisuutta, ja on mahdollista suorittaa jotain toista toimintaa yhtä aikaa niiden kanssa. Useimmiten toiminta on osittain kontrolloitua, osittain automaattista. (Eysenck & Keane 1999, 113.)

Fitts (1962) teki eron yksinkertaisten ja monimutkaisten taitojen välillä. Yksinkertaiset taidot ovat lyhytkestoisia ja opitaan yleensä nopeasti. Monimutkaisia taitoja luonnehtivat seuraavat piirteet: a) Ne kehittyvät täyteen mittaansa kognitiivisen, assosiativisen ja autonomisen vaiheen kautta. Taitoa opittaessa vaiheet käydään läpi tässä järjestyksessä. b) Monimutkaiset taidot muodostuvat yksinkertaisista taidoista, ja oppiminen tapahtuu rutiinien ja alarutiinien oppimisena. c) Monimutkaisen taidon kehittyminen jatkuu hyvin pitkään. Jopa tuhansien toistokertojen jälkeen tapahtuu kehittymistä. (Vartiainen ym. 1993, 41.) Kognitiivista tasoa luonnehtii deklaratiivinen muistaminen. Ihminen luo esimerkiksi muistisääntöjä toimintajärjestyksestä, puhuu ääneen tai kirjoittaa niitä ylös. Tässä vaiheessa oppijan työmuisti kuormittuu helposti. Assosiativisella tasolla toimintaan tulee sujuvuutta, ensimmäisen vaiheen toimintaan liittyviä virheitä osataan eliminoida ja luovutaan toiminnan sanallisesta ohjeistamisesta. Oppija pystyy hyödyntämään myös proseduraalista muistia. Autonomisella tasolla toiminta automatisoituu ja nopeutuu sekä vaatii yhä vähemmän tietoista tarkkaavaisuutta. (Anderson 1995, 273–275.) Motivaatio, toistaminen ja palaute ovat olennaisia tekijöitä taidon oppimisessa, ja harjoitteluun käytetty aikamäärä on yksi parhaista taitotason ennusteista. Toisaalta pelkkä toiminnan toistaminen ei sinänsä johda hyviin tuloksiin, mikäli ei ole saatavilla luotettavaa palautetta toiminnasta. (Sloboda 1990, 216.)

Motorinen oppiminen on harjoitteluun perustuva prosessi, jonka seurauksena suoritus muuttuu. Oppiminen ei ole aina suoraan havainnoitavissa, koska näkyvä käyttäytyminen on seurausta monimutkaisista muutoksista sensorisen ja motorisen informaation prosessoinnissa. Oppimisen tuloksena syntyy suhteellisen pysyvä kyky taitavaan suoritukseen. (Schmidt 1982, 438–440.) Schmidt (1975) esittää hienomotorisen taidon oppimisen skeemateoriassaan seuraavasti: Kun henkilö suorittaa jonkin tavoitteellisen liikkeen kuten esimerkiksi heittää pallon maaliin, hänen on tallennettava muistiin neljä ehtoa: lähtötilanne (esimerkiksi informaatio raajojen ja vartalon asennosta sekä näkö- ja kuuloinformaatio ympäristöstä), motorisen vasteen tarkentaminen (vasteen hienosäätö esimerkiksi nopeuden suhteen), tuotetun vasteen sensoriset seuraukset (aistinelinten ja proprioseptisen aistin antama palauteinformaatio) ja liikkeen lopputulos (vertaileva informaatio aiotun liikkeen ja sen onnistumisen välillä). Näiden ehtojen abstraktit tietoedustukset tallennetaan kokonaisuutena muistiin, ja toistamisen avulla ne muodostuvat vähitellen motorisen vasteen skeemaksi. (Schmidt 1975, 235.) Motorisen oppimisen skeemoja luodaan siis harjoittelemalla toimintaa. Skeema muodostuu muistiin tallentuneiden aikaisempien liiketuotosten ja niiden lihassupistusparametrien suhteista, jotka tuottivat sen. Skeeman perusteella valitaan sopivat parametrit seuraavaa vastaavaa liikettä varten. On suotuisaa harjoitella toimintaa monella eri tavalla, koska siten skeema on yleistettävissä moneen eri tilanteeseen. (Schmidt 1982, 493.)

5.8.1 Sävelkorkeuden säätely ja oikein laulaminen Welchin skeemateorian mukaan

Musiikkikasvattajat ovat pitkään olleet tietoisia motorisen oppimisen merkityksestä musiikkikasvatuksessa. Sidnell (1986) väittää poleemisesti, että tietoisuus motoriikan merkityksestä musiikkikasvatuksessa on jäänyt vain käytännölliselle tasolle – tiedetään vain, että harjoittelu ja kertaaminen vaikuttavat myönteisesti tuloksiin. Kuitenkin yleisesti puuttuu tietämystä esimerkiksi musiikin motorisen oppimisen ja muunlaisen musiikillisen oppimisen vaikutussuhteista, motorisen muistin toiminnasta sekä palautemekanismin toiminnasta abstraktin ja aikasidonaisen äänimateriaalin suhteen; puuttuu musiikin motorisen oppimisen teoria.⁷¹ (Sidnell 1986.) Schmidtin (1975) hienomotorisen taidon oppimisen skeemateoriaan perustuva Welchin skeemateoria (1985) lapsien nuotilleen laulamaan oppimisesta korjaa osaltaan tätä puutetta. Welchin (1985, 6) mukaan erilaiset palautetoiminnot voi jaotella seuraavasti:

1. Proprioseptinen palaute, joka tuottaa tietoa lihasten tuntoreseptoreista (vrt. pefonatorinen ja refleksiivinen äännönsäätely ja lihasmuisti, luku 6.2).
2. Eksteroseptinen palaute, joka tuottaa tietoa aistinelinten välityksellä. Audiitiivisen materiaalin osalta eksteroseptinen palaute saadaan korvien kautta ilma- ja luujohteisesti (vrt. postfonatorinen säätely, luku 6.2). Koska monet tärkeät laulamistoiminnot ovat piilossa katseelta kurkunpään suojassa, palaute lihasryhmien koordinaation onnistumisesta perustuu suuressa määrin siihen, kuinka hyvin onnistutaan proprioseptisessä ja korvienvaraisessa palautteessa.
3. Tieto tuloksista (Knowledge of Results eli KR), ts. opettajan tai vastaavan henkilön antama palaute. Palautteessa ohjataan sanallisesti tai vaikkapa kädellä osoittaen, mihin suuntaan ääntä on korjattava, jos tuotos ei ollut tarkka. Myös tarkoitukseen sopiva laite voi antaa visuaalisen palautteen tuotoksesta.⁷²
4. Subjektiiivinen arvio proprioseptisen ja eksteroseptisen tiedon perusteella.

Soveltaen Schmidtin (1975) skeemateoriaa Welch erittelee motorisen skeeman muodostumisen seuraavasti. Kun on toistettava malliäänän mukainen sävelkorkeus, motorinen skeema muodostuu:

71 Sidnellin (1986, 7–8) mukaan Jaques-Daleroze-menetelmä, jossa rytmin kokemista ja ymmärtämistä pidetään kaiken musiikin tekemisen perustana, on esimerkki motorisen oppimisen painottamisesta musiikkikasvatuksessa.

72 Harvey ym. (1987, 103) huomauttavat, että laulutaitoisille ulkopuolinen palaute (KR) ei tavallisesti ole välttämätöntä.

1. Lähtötilanteesta. Aiotun äänen tuottamiseen liittyvän hengityselimistön ja kurkunpään ja resonanssitilojen lihaksiston tunteoreseptorien on tuotettava informaatiota koskien lähtötilannetta, esimerkiksi hengityspaineen määrää, äänihuulien, kurkunpään rustorakenteiden sekä kielen ja pehmeän kitalaen asentoja. Informaatio tallennetaan muistiin ja sen avulla suunnitellaan aiotun äänen tuottaminen.
2. Motorisen vasteen tarkentamisesta. Malliääni on eriteltävä olennaisten piirteiden (mm. sävelkorkeus, voimakkuus, rytmi ja äänen väri) perusteella ja tallennettava muistiin.
3. Tuotetun vasteen sensorisista seurauksista. Henkilö tallentaa informaation laulamastaan äänestä proprioseptisen ja eksteroseptisen palautemekanismin avulla.
4. Liikkeen lopputuloksesta. Tuotosta verrataan tavoiteltuun äänimalliin. Palaute perustuu omaan proprioseptiseen ja eksteroseptiseen palautteeseen ja mahdollisesti KR:ään. (Welch 1985, 7–9.)

Motorinen skeema syntyy siten muisti- ja havaintoskeemojen vuorovaikutuksen ja motorisen vasteen yhteistoiminnan kautta. Esimerkiksi malliäänen havaitsemisen ja muistiin tallentamisen olisi onnistuttava virheettömästi, ennen kuin motorisen vasteskeeman muiden osatekijöiden on mahdollista valmistella oikea vaste. Taito kehittyy toiminnan kautta; toiminta ja siitä saatu riittävä palaute auttavat tarkempien skeemojen muodostumisessa ja ne puolestaan edesauttavat toiminnan kehittymistä. Mitä vakiintuneempia ohjaavat skeemat ja motoriset vasteet ovat, sitä tehokkaammin jo toiminnan aikana on mahdollista korjata tuotosta. Mitä monipuolisempaa toiminta on, sitä monipuolisemmiksi ohjaavat skeemat ja vastemahdollisuudet muodostuvat. Siten on mielekästä harjoitella esimerkiksi useampien sävelkorkeuksien ja sävelyhdistelmien tuottamista kuin vain muutaman sävelen tuottamista. (Welch 1985, 11–15.)

Huonolla intonaatiolla laulavista lapsista merkittävä osa laulaa epäpuhtaasti koko ajan ja heidän äänenkorkeusvaihtelunsa on vähäistä. Tämä voi sekä johtua vääristä skeemoista että johtaa väärin skeemojen kehittymiseen: lasten laulaminen juuttuu tiettyihin muutaman äänen sävelkuvioihin. Tällainen lapsi ei todennäköisesti havainnoi virheitä laulamissaan ilman ulkopuolista ohjaavaa palautetta. (Welch 1985, 14.)

5.8.2 Motoristen ja sensoristen ulottuvuuksien vuorovaikutus

Tässä tutkimuksessa on olennaista pohtia, minkälaisiin seikkoihin laulutaidossa voidaan harjoittelulla vaikuttaa. Jos on tosiasia, että esimerkiksi sävelkorvaa ei voida kehittää, lieene turhaa yrittää opettaa laulamaan sellaisia henkilöitä, joilla sävelkorva toimii hyvin puutteellisesti. Tässä luvussa esitän muutamia näkökohtia, jotka puhuvat sen puolesta, että sävelkorvan kehittäminen on mahdollista. Tar-

kastelen ensin lyhyesti absoluuttista sävelkorvaa ja sitten Leontjevin sävelten erotelukyvyyn ja tuottamiskyvyyn vuorovaikutukseen liittyvää tutkimusta.

Kysymys siitä, tarvitaanko ”valmiina” joitain ominaisuuksia kuten tarkka sävelkorva, jotta voitaisiin laulaa tai soittaa, on tärkeä musiikinopetusratkaisujen kannalta. Perinteisesti näytetään ajateltavan, että hyvä sävelkorva on edellytys musiikkitaitojen kehittymiselle. Esimerkiksi absoluuttista sävelkorvaa on pidetty henkilön synnynnäisenä ominaisuutena ja osoituksena musiikillisista erityisaiumuksista. Kuitenkin Siegel & Siegel (1997a, 146) toteavat, että huolimatta siitä että ilmiö kuvattiin psykologiassa jo yli sata vuotta sitten, ei ole yksimielisyyttä absoluuttisen sävelkorvan syntymekanismista tai edes siitä, kuinka se tulisi määritellä. Koska synnynnäiset tekijät ja ympäristövaikutukset sekoittuvat toisiinsa, ei tutkimuksellisesti ole pystytty osoittamaan, mihin absoluuttisen korvan syntymekanismit viime kädessä perustuvat (Krumhansl 2000, 167).

Absoluuttisella sävelkorvalla (ak) tarkoitetaan kykyä muistaa, nimetä ja/tai tuottaa yksittäisiä sävelkorkeuksia nopeasti ja vaivattoman tuntuisesti (Krumhansl 2000 167). Ak:n omaavat henkilöt pystyvät yleensä savuttamaan 20–60 sentin tarkkuuden sävelkorkeusarvioinnissa; absoluuttinen ei ole aivan absoluuttista. Muusikot, joilla on ak, tunnistavat oman soittimensa sävelkorkeuksia paremmin kuin muiden soittimien, joten äänenväriellä voi olla merkitystä tunnistamisessa. (Parncutt & Levitin 1999 tutkimuskatsaus.) Absoluuttinen korva näyttää kehittyvän yleensä varhaislapsuudessa tietyn kriittisen periodin aikana. Mikäli tällöin ei ole saatavilla sopivaa tukea ak:n harjaannuttamiseksi, potentiaalinen taito todennäköisesti katoaa (Crozier 1997.) Melkein kaikilla ammattimuusikoilla, joiden musiikillinen harjaannus oli alkanut ennen kuudetta ikävuotta, oli ak, mutta yli 11-vuotiaana aloittaneilla se oli erittäin harvinainen (Sergeant 1969, Sloboda 1990, 176 mukaan).

Relatiivisella korvalla tarkoitetaan kykyä tunnistaa sävelsuhteita sellaisina kuin ne esiintyvät säveljärjestelmässä (Siegel & Siegel 1977a, 144). Relatiivista korvaa voi kehittää esimerkiksi soiton- ja laulunopiskeluun usein kuuluvan säveltapailun ja musiikinteorian oppimisen avulla. Parncutt ja Levitin (1999) toteavat tutkimuskatsauksessaan, että relatiivisen korvan omaavat muusikot tunnistavat yleensä, soitetaanko tuttua kappaletta oikeassa sävellajissa. Mutta myös ei-musiikoilla on todettavissa relatiivista korvaa, koska he usein laulavat tuttuja lauluja kuten ”Paljon onnea vaan” samassa sävellajissa kerrasta toiseen tai niissä sävellajeissa, joissa ne radiossa tai levyillä soitetaan. Tällaiset seikat merkinnevät sitä, että mahdollisesti pitkäkestoiseen muistiin tallentuu informaatiota laulujen absoluuttisista sävelkorkeuksista myös niille, joilla ei ole absoluuttista sävelkorvaa. (Levitin 1998.)

Sävelkorvan tarkkuuden paraneminen näyttää liittyvän toimintaan, esimerkiksi muusikoiden koulutukseen tavallisesti liittyviin säveltapailutehtäviin. Se, että myös ei-muusikolle voi kehittyä sävellajimuistia, kun hän kuuntelee tuttuja sävelmiä vaikkapa radiosta ehkä laulaen radion mukana, osoittaa, että korvan kehittyminen ei ole luonteeltaan joko-tai-ilmiö, vaan kyseessä on kehitysjatkumo. Sen toisessa ääripäässä ammattilaisten taidon voi katsoa perustuvan systemaattiseen, keskittyneeseen ja säännölliseen harjoitteluun (”deliberate practice”, ks. Ericsson

2003). Missään kohdassa jatkumoa ei liene löydettävissä selvää rajaa, jonka toisella puolella sävelkorvaa olisi mahdotonta lainkaan kehittää.

Tarkastelen lopuksi Leontjevin (1969) tutkimusta, jossa sävelten erottelukyvyn paranemisen todettiin liittyvän säveltentuottamiskyvyn paranemiseen.

Vokaalien tunnistaminen puheessa perustuu formanttien jakautumiin eli vokaalin väriin, joten tunnistamisen kannalta äänten sävelkorkeuksilla ei ole merkitystä. Musiikissa asia on päinvastoin ja sävelten erottelu perustuu säveltaajuuksien erotteluun, ei väriin. Samanlaatuiset sävelet (esimerkiksi samalla instrumentilla tuotetut) eroavat kuitenkin toisistaan laadullisesti siten, että puhutaan esimerkiksi korkeista äänistä ”kirkkaina” ja matalista äänistä ”sameina” tai ”raskaina”. Äänenväriin perustuva erottelukyky kehittyi puhekielen oppimisen myötä ja tonaalinen, frekvensseihin perustuva erojen kuuleminen musiikin oppimisen myötä. (Leontjev 1969, 427.)

Tutkimuksessa mitattiin aikuisten kykyä erotella kahden venäjänkielen äänten, u:n ja i:n sävelkorkeuseroja. Koehenkilöiltä mitattiin sekä erotuskynnys, ts. pienin mahdollinen sävelkorkeusero, jonka he pystyivät havaitsemaan samanlaatuisesta ääniparista, että vastaavasti erotuskynnys erilaatuisille äänipareille, nimittäin u- ja i-vokaaleille. Koehenkilöistä (n = 93 aikuista) 13 % suoriutui kummastakin erottelutehtävästä samantasoisesti, ts. erottelukynnyksissä ei ollut eroa. Enemmistöllä (57 %) erotuskynnys u/i-tilanteessa kasvoi, ts. frekvenssien erojen piti olla suurempi kuin samanlaatuisissa äänipareissa. Loput 30 % olivat täysin kyvyttömiä erottelemaan u/i-äänteitä frekvenssierojen perusteella: i-äännettä pidettiin aina korkeampana kuin u-äännettä, vaikka i olisi ollut jopa oktaavin matalampi kuin u. Näillä henkilöillä suoriutuminen testin kahdessa eri versiossa ei korreloinut lainkaan ja tutkijat arvelivat, että henkilöt eivät suorittaneet ääniparien vertailua frekvenssierojen perusteella, vaan äänenvärin perusteella. (Leontjev 1969, 428.)

Havaittiin myös, että erotuskynnyksen suuruus u/i-tilanteessa ja kyky tuottaa sävelkorkeuksia korreloi voimakkaasti. Mitä suurempi tämä erotuskynnys oli, sitä huonommin henkilö pystyi toistamaan annetun sävelkorkeuden. Mutta jos henkilö lauloi kuulemansa sävelet, erotuskynnys pieneni selvästi, esimerkiksi 1200 sentistä (tsent = 1/200 kokosävelaskeleesta) 135 senttiin (tsent). Johtopäätös oli, että motorinen toiminta vaikutti myönteisesti korvan erottelukykyyyn. Yhden-toista henkilön kanssa, jotka eivät pystyneet laulamaan malliääniä oikein, harjoiteltiin. Heitä ohjattiin nostamaan tai laskemaan ääntään, kunnes se osui yhteen malliäänen kanssa. Tämä vaati kahdesta kuuteen harjoittelukertaa. Myös heidän kohdallaan u/i-tilanteen erotuskynnykset pienenivät huomattavasti. Sensorinen ja motorinen prosessi palautemekanismeineen vaikuttivat toisiinsa ja palvelivat toisiansa. (Leontjev 1969, 430–433.)

Tutkimus on kiinnostava monella tavalla. Siinä ilmeni, että ei ole itsestään selvää, että henkilö erottelee ääniä juuri frekvenssien perusteella. Myös jokin muu ulottuvuus, kuten äänen väri voi olla erotteluperustelu. (Vrt. luokkasoitin-esimerkki luvussa 5.4.) Toisekseen motorinen toiminta kehitti sävelkorkeuksien havaintokykyä, mikä sotii sitä usein esitettyä käsitystä vastaan, että voidakseen tuottaa motorisesti, siis laulaa, tarvitaan hyvä korva. Myös Wyatt (1945) totesi jo 50 vuotta sitten, että yksilöllinen 12 kerran sävelkorkeuksien erottelun ja sävelten laulamisen harjoittelu paransi erottelukykyä. Suoritukset paranivat enemmän mu-

siikillisesti harjaantuneilla kuin harjaantumattomilla, mikä tutkijoiden mielestä on osoitus paitsi yksilöllisten erojen olemassaolosta myös oppimiskyvystä. (Tervaniemi, Just ym.) Ehkä vuorovaikutussuhde on kumpaankin suuntaan: laulaminen kehittää korvan erottelukykyä ja erottelukyvyn kehittäminen edesauttaa laulamisen tarkkuutta. Kehittymiseen tarvittiin ohjaavaa palautetta, joten Leontjevin (1969) tutkimus tukee Welchin skeemateoriassaan (1985) esittämää väitettä opettajan antaman palautteen tärkeydestä (ks. KR, luku 5.8.1 ja lähikehityksen vyöhyke, luku 7.3.3).

6 Äänentuoton fysiologinen perusta

Ääni ja sen tuottaminen ovat kiinnostaneet ihmisiä varhaisista ajoista asti. Ensimmäiset tunnetut äänifysiologiaa koskevat tutkimukset tehtiin muinaisessa Kreikassa, jossa puhetaitoa, musiikkikasvatusta ja laulua pidettiin arvossa. Nykyään, erityisesti viime vuosikymmeninä, kehittyvän teknologian ja äänifysiologiaan kohdistuvan kasvavan mielenkiinnon ansiosta edistys sekä puhe- että lauluäänien tutkimuksessa on ollut huomattavaa. (Sonninen 1987, 18; Sataloff 1991, 2–3.) Selvitettävää äänentutkimuksen alueella riittää, kuten Rossing (1990, 347) kuvailevasti toteaa: ”On ironista, että vanhinta mahdollista instrumenttia, inhimillisen äänen toimintaa ymmärretään huonommin kuin monia muita instrumentteja. Ihmisäänentutkimus on yhtä hankalaa kuin tutkisi avaamattomassa kotelossa olevaa viulua tai parhaimmillaan kuin tutkisi viulua, jota soitetaan läpikuultavan sermin takana, jonne voi kurkistella vain pienestä reiästä.”

Hirano (1988, 51) kertoo aikoinaan esittäneensä naiivin kysymyksen, miten voi laulaja tuottaa niin erilaisia ääniä vain kahden pienen äänihuulen⁷³ avulla. Hän summaa vastauksensa ihmisäänen hämmästyttävästä monipuolisuudesta seuraavasti: 1. Äänihuulten ainutlaatuinen rakenne sopii tähän tehtävään. 2. Kurkunpään lihastoimintojen ohjaamana äänihuulet pystyvät tarkkaan toiminnan säätämiseen, mikä mahdollistaa monipuolisen äänen tuoton. 3. Keskushermosto ohjaa tarkasti äänihuulten toimintaa. 4. Hengitystoimintaa voi kontrolloida. 5. Resonanssionteloiden muovautumista voi riittävästi kontrolloida. 6. Äänilähteen ja resonaattorin vuorovaikutusta on mahdollista kontrolloida. Näin ollen kuultavan äänen voimakkuus, sävelkorkeus ja väri perustuvat monimutkaiseen hengityksen, ääniväylän anatomian ja fysiologian, artikulaation, rekistereiden, formanttien, resonanssin, emotiotekijöiden jne. muodostaman systeemin lukemattomien osatekijöiden toimintaan.

Seuraavan tarkastelun tavoitteena on luoda pohdintapintaa niille opetusjaksojen aikana tekemilleni havainnoille, joiden oletan olevan yhteydessä äänen tuottamismekanismien fysiologisiin tapahtumiin. Toisiinsa vaikuttavien osatekijöiden joukosta olen valinnut tarkasteltavaksi joitakin mielestäni nuotilleen laulamisen kannalta keskeisiä tekijöitä. Näitä ovat hengityspaine, äänen voimakkuus ja laatu, sävelkorkeuksien säätely, rekisteri-ilmio sekä joitakin näkökohtia tunnereaktioi-

⁷³ Pienen lapsen äänihuulet ovat 6–8 mm pituiset ja kasvavat aikuiseksi tullessa naisilla 12–17 mm ja miehillä 17–23 mm pituisiksi (Sataloff 1991, 142).

den vaikutuksista äänentuottomekanismiin.⁷⁴ Äänielimistön rakennetta havainnollistavia kuvia on liitteessä 1.

6.1 Hengityspaine ja äänihuulivärähtely

Keuhkoihin syntyvää ilmanpainetta kutsutaan subglottaaliseksi, joka tarkoittaa glottiksen eli äänihuulien välissä olevan ääniraon alapuolisen äänielimistön osien painetta (Sundberg 1986, 15, 26)⁷⁵. Subglottaalisen paineen säätely on vaativampaa lauletaessa kuin puhuttaessa, koska paineen lisäys nostaa äänen voimakkuuden lisäksi jossain määrin myös äänihuulten värähtelytaajuutta, ts. sävelkorkeutta. Lauletaessa olisi siksi opittava kontrolloimaan erikseen sävelkorkeutta sääteleviä ja voimakkuutta sääteleviä mekanismeja. Jotta sävelkorkeus ei nousisi ääntä voimistettaessa, tarvitaan värähtelytaajuutta ja subglottaalista painetta säätelevien lihasten tarkkaa vastavuoroista hienosäätöä. Muutoin jokainen crescendo (äänen voimakkuuden kasvattaminen) tai diminuendo (äänen hiljentäminen) muuttaa samalla äänen korkeutta. Toisaalta, kun lauletaan korkeampia säveltasoja, äänihuulet ovat venyneemmät ja jännittyneemmät kuin matalilla säveltasojilla ja niiden liikkuttamiseen tarvitaan suurempi subglottaalinen paine. (Sundberg 1990, 107–109.) Paineenvaikutus riippuu kuitenkin mm. glottisresistanssista. Se määrittää subglottaalisen paineen ja glottiksen läpi menevän ilman virtauksen suhteeksi. Jos äänihuulet eivät ota kiinni toisiinsa, glottisresistanssi on matala ja ilmavirta vuotaa ääniraon läpi. Äänen voimistaminen on vaikeaa, ja ääni kuulostaa vuotavalta ja pehmeältä, mitä kutsutaan hypofunktionaaliseksi ääneksi. Jos äänihuulten adduktioaste on suuri suhteessa ääniraon alapuoliseen ilmanpaineeseen, äänihuulet sulkeutuvat liian tiiviisti, glottisresistanssi on suuri ja ääni kuulostaa puristeiselta tai metallikkaalta. Tällöin äänihuuliin kohdistuu voimakas mekaaninen rasitus ja ääntä kutsutaan hyperfunktionaaliseksi. (Sundberg 1986, 50–51; Laukkanen & Leino 1999, 56, 107.)

Laulunopetuksessa kiinnitetään tavallisesti paljon huomiota sekä hengitystapaan että vartalon asentoon (Brown 1996, 17) ja pyritään perustellusti ns. syvään hengitystapaan, joka on yhteydessä kurkunpään laskeutumiseen (ks. ns. ”trakeaalinen veto”, luku 6.2). Hengityksen ja vartalon asennon vaikutussuhteet eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Mikään hengitystapa ei esimerkiksi yleensä esiinny puhtaana, eikä ole voitu osoittaa suoraa yhteyttä hengitystavan ja hengityslihasten toiminnan välillä tai hengitystavan ja äänenlaadun välillä. Tutkijat ja kliinikot näyttävät kuitenkin olevan yksimielisiä siitä, että korostunut solisluuhengitys edistää kurkunpään lihasten liikajännitystä. (Laukkanen & Leino 1999, 104; myös

74 Havainnollistaakseni tässä luvussa käsiteltäviä seikkoja on liitteessä 1 kurkunpään rakennetta selventäviä kuvia. Liitteessä 2 esitetään sävelkorkeudet frekvensseinä (Hz) pianon koskettimistolla ja sävelniminä.

75 Tarkkaan ottaen keuhkojen paine ei välttämättä ole aivan sama kuin ääniraon alapuolinen paine henkitorvessa (Laukkanen 10.2.2004).

Thomasson & Sundberg 2001). On myös esimerkiksi mahdollista, että kurkunpää liikkuu äänenkäytön kannalta epäedullisesti sisäänhengityksen yhteydessä tapahtuvien lähes huomaamattomien vartalon liikkeiden takia (Iwarsson 2001). Myös kielen jännittyneisyys saattaa vaikeuttaa laulamista ja olla yhteydessä hengitystapaan (Kähkönen 1997).

Jos laulettuun äänen perustaso F_0 (ks. luku 6.1.1) esitetään monitorin näytöllä, laulettuun äänestä voidaan tietokoneanalyysillä erottaa kolme vaihetta: alkuvaihe, pysyvä vaihe ja loppuvaihe. Alkuvaiheessa äänielimistö valmistautuu tavoitesäveltason tuottamiseen; pysyvässä vaiheessa tuotetaan tavoitetaso, jonka tarkkuutta voi palautemekanismin avulla korjata; loppuvaiheessa tapahtuu jälleen frekvenssimuutoksia, koska äänihuulet valmistautuvat palaamaan lepoasentoon. Harjaantuneella laulajalla erottuu selväpiirteinen pysyvä vaihe, koska hän osaa säädellä uloshengityspainetta niin, että voi ylläpitää halutun säveltason. Sen sijaan harjaantumattoman laulajan hengityspaine voi purkautua ryöpsähtämällä, jolloin ilmaa ei riitä hetkellisesti saavutetun säveltason ylläpitämiseen ja säveltasolaski laskee sävelen keston ajan. Tällöin vaiheiden rajat ovat epämääräisemmät ja vaiheiden suhteellinen kesto toisiinsa nähden vaihtelevampi kuin harjaantuneilla laulajilla. On myös nähtävissä, että harjaantunut laulaja lähestyy haluttua sävelkorkeutta tavallisesti ylhäältäpäin, siis tavoitekorkeutta hieman korkeammalta, kun taas harjaantumattomalle laulajalle on tyypillistä lähestyä sitä alhaaltapäin. (Sergeant 1994, 64–70.)

6.1.1 Äänen voimakkuus

Äänen voimakkuus⁷⁶ liittyy ilmanpaineeseen, glottisresistanssiin, äänihuulten liikkeen laajuuteen ja formantteihin, jotka ovat ääniväylän resonanssitaajuuksia. Samanaikaisesti värähtelevät perusäänen F_0 :n kerrannaiset eli osasävelet muodostaa äänen spektrin. Pääasiassa perussävel määrittää sen, minkä korkuisena ääni kuuluu. Niitä osasäveltaajuuksia, jotka resonoivat ääniväylässä voimakkaammin kuin muut taajuudet, nimitetään formanteiksi. Ne numeroidaan siten, että matalin ensimmäinen formantti on F_1 , toiseksi matalin formantti on F_2 jne. Formantit ovat tavallaan äänen mahdollisuus voimistua. Formanttifrekvenssejä voi ”virittää” muuttamalla ääniväyläasetusta mm. alaleuan, kielen kannan, kielenkärjen, huulien ja kurkunpään liikkeiden avulla. Esimerkiksi leukaa avaamalla äänen voimakkuus kasvaa, koska F_1 nousee lähestyen F_2 :ta, jolloin formantit voimistavat toisiaan. Kielen eteenpäin vieminen suussa nostaa F_2 :ta, ja ääni kuulostaa kirkkaammalta. Kielen taaksepäin vieminen puolestaan laskee F_2 :ta, mikä tummentaa ääntä. Huulien pyöristäminen pidentää ääniväylää alentaen jossain määrin kaikkia formanttifrekvenssejä, ja ääni tummuu. Resonanssitaajuuksiin pohjautuva äännön heleytyminen ja tummentuminen muuttavat herkästi kuuluvuuden lisäksi myös korkeus-

⁷⁶ Äänen voimakkuutta mitataan fysikaalisesti ilmanpaineena ja yksikkönä käytetään dB:ä. Tässä puhutaan yleisesti äänen voimakkuudesta kuulohavaintokokemuksena.

vaikutelmaa: Tumma ääni vaikuttaa matalammalta ja jopa alavireisemmältä kuin heleä ääni. (Sundberg 1986, 105–109; Laukkanen & Leino 1999, 75–78, 83–85; Laukkanen 30.12.2000.) Harjaantumattomilla laulajilla kurkunpää pyrkii tavallisesti nousemaan hieman, kun säveltaso nousee. Harjaantuneet laulajat ainakin klassisen taidemusiikin alueella sen sijaan pyrkivät laskemaan kurkunpäättä, mikä voimistaa resonanssia ja edesauttaa artikulaatioelinten vapaata toimintaa. Laulupedagogiikassa käytetyt mielikuvat haukottelusta tai hyvästä tuoksusta auttavat todennäköisesti kurkunpään laskemista ja väljyyden tunnetta nielussa. (Sundberg 1986, 108, 141.)

6.1.2 Äänen laatu

Äänen laatu on tavallaan saatu havaintovaikutelma, joka perustuu fysiologisiin tapahtumiin äänentuotossa. Se, mitä kulloinkin pidetään hyvänä äänen laatuuna, riippuu paitsi tilanteesta myös kulttuurissa vallitsevista käsityksistä. Äänen laatu voi vaihdella esimerkiksi tunnetilojen myötä (ks. luku 6.4) tai sitä voidaan pitää tunnusomaisena henkilön persoonallisuudelle. Fysiologiselta kannalta olennaisena voidaan pitää sellaista tervettä ja taloudellista tapaa käyttää ääntä, että se ei väsy. Äänen osatekijät kuten sävelkorkeus, voimakkuus, rekisteri, kirkkaus jne. ovat keskinäisessä riippuvuussuhteissa toisiinsa ja vaikuttavat äänen laatuun. Havaintovaikutelman kannalta tärkeää on esimerkiksi äänen riittävä voimakkuus. Hiljaiselta kuulostava ääni voi olla seurausta riittämättömästä subglottaalisesta paineesta, vähäisestä glottisresistanssista ja heikosti toteutuvista formanteista. Äänenkäytön harjoittelun tavoitteena pidetään tavallisesti äänielimistön optimaalista toimintaa siten, että mahdollisimman pienin lihasponnisteluin voidaan tuottaa maksimaalinen akustinen tulos. (Laukkanen 1995, 11–19 tutkimusyhteenveto.) Myös laulamisen tavoitteena pidetään mahdollisimman vapaalta kuulostavaa ääntä, joka on tuotettu vähimmällä mahdollisella ponnistelulla (Brown 1996, 9–15).

Taidelaulussa hyvä äänenlaatu tarkoittaa riittävää voimakkuutta, kiinteyttä, soinnikkuutta, rekisterirajojen häivyttämistä jne. Tämän tutkimuksen opetusprojektissa keskeisenä tavoitteena oli nimenomaan osallistujien nuotilleen laulamisen taidon kehittyminen. Taidelaulun äänenlaadun vaatimukset olivat toissijaisia. Kuitenkin lauluharjoittelun ansiosta voi olettaa myönteisiä muutoksia tapahtuvaksi myös äänenlaadun suhteen tärkeissä seikoissa kuten äänen voimakkuudessa ja optimaalisessa tuottotavassa.

6.2 Sävelkorkeuden säätely

Tahdonalainen ääni alkaa aivokuorella. Aie äänen tuottamisesta aiheuttaa motorisella aivokuorella toimintakäskyn aivorungon ja selkäytimen motorisiin tumakkeisiin. Nämä alueet lähettävät eteenpäin monimutkaisia viestejä kurkunpään, rintakehän ja vatsapeitteen lihasten sekä ääniväylän artikulaatioelinten koordinoimiseksi. Lisäksi tarvitaan motorisen aktiviteetin hienosäätöä motorisella aivokuorella, pikkuaivoissa ja basaalganglioissa sekä autonomisessa hermostossa. Näiden

impulssien yhdistelmä tuottaa äänen, joka välittyy korviin auditiivisena palautteenä. Auditiivisen palautteen avulla voidaan tarkentaa tuotettua ääntä aiottuun äänen nähden. Myös tunto- ja liikeaistiin perustuva palautekytkentä kurkunpään lihaksistosta, ns. lihasmuisti, auttaa puhutun tai laulettun äänen hienosäätöä. (Sataloff 1991, 15.) Tarkastelen lihasmuistia myöhemmin tässä luvussa.

Äänentuoton lihastoimintojen säätelytapahtumassa voidaan erottaa kolme vaihetta: prefonatorinen eli kurkunpään lihaksiston tahdonalainen virittäminen, kurkunpään refleksiivinen äännön aikainen kontrolli sekä akustinen monitorointi (acoustic automonitoring system) (Laukkanen ja Leino 1999, 39 mukaan postfonatorinen auditiivinen kontrolli⁷⁷). Prefonatorisessa säätelyssä äänihuulten jäykkyys, pituus, massa ja asento asetetaan aiottua ääntä vastaavalla tavalla (Wyke 1974, Laukkanen 1995, 33 mukaan). Kurkunpäänlihaksiston lisäksi aktivoidaan myös hengitysilhaksisto. Kurkunpään refleksiivinen äännön aikainen säätely on tahdonalaisen kontrollin ulottumattomissa ja perustuu mekanoreseptoreiden toimintaan. Niitä sijaitsee kurkunpään lihaksissa, limakalvolla ja rustojen välisissä sidekudoksissa. (Laukkanen 1995, 33.) Kun ääntö alkaa, automaattinen refleksiivinen säätely kytkeytyy päälle. Venytystä aistivat reseptorit kurkunpäänlihaksistossa, subglottaaliset painereseptorit ja kurkunpään rustojen mekanoreseptorit lähettävät koko ajan tietoa aivoihin. Niiden perusteella aivot lähettävät sopivat käskyt, koska ja minkä verran kyseisiä lihaksia pitää aktivoida. (Wyke 1974, Laukkanen 1995, 33–34 mukaan.)

Se, kuinka paljon prefonatorista aktivaatiota tarvitaan, jotta tuotettava ääni vastaa toivottua, perustuu aiempaan kokemukseen. Tätä säätelyä voi harjaannuttaa, eikä se sanottavasti heikkene iän myötä. Sen sijaan refleksiivisen säätelyn tarkkuutta voi kehittää lähinnä vain kasvuiässä, ja säätelyn heikentyminen aiheuttaa horjuvaa äänenmuodostusta tai epäpuhtaasti laulamista (instabil tonbildning). (Sundberg 1986, 71–72.)

Postfonatorinen auditiivinen (”självavlysning”, Sundberg 1986, 72) säätely tarkoittaa havaittujen poikkeamien korjaamista oman äänen kuulemisesta saadun palautteen avulla. Postfonatorisen palautteen hyödyntäminen laulaessa edellyttää taitoa kuunnella omaa ääntä tarkasti. Useille on tuttu kokemus, että oma ääni nauhoitettuna kuulostaa oudolta, vaikka muiden äänet kuulostavat samalta kuin luonnossakin. Ilmiöön on syynä ensinnäkin se, että äänen osasävelet käyttäytyvät eri taajuuksilla eri tavoin: Pitkät ääniaallot, jotka muodostavat matalia osasäveliä, taipuvat yhtä hyvin kaikkiin suuntiin, mutta mitä korkeammista osasävelistä eli lyhemmistä aallonpituuksista on kyse, sitä enemmän ne suuntautuvat äänilähteestä suoraan eteenpäin. Siksi puhuja tai laulaja kuulee suhteellisesti enemmän äänensä matalia osataajuuksia ja saa vaikutelman matalammasta äänestä kuin kuulija hänen edessään. Toiseksi, laulaja tai puhuja kuulee oman äänensä sekä ulkoapäin että

⁷⁷ Wyke 1974 (Laukkanen 1995, 33 mukaan) käyttää nimitystä akustinen itsemonitorointi (acoustic automonitoring system) ja Sundberg (1986, 72) nimitystä ”självavlysning” tästä kolmannelle palautemekanismista. Jatkossa käytän nimitystä postfonatorinen auditiivinen säätely (Laukkanen & Leino 1999, 39) tarkoittamaan tätä kontrollia.

sisältäpäin, koska ääniväylää etenevä ääniaalto jatkaa matkaansa paitsi ulos henkilöstä myös pään luihin. Ääni saapuu korvan aistinsoluihin siten sekä ilmajohteisesti että luujohteisesti. Korkeissa frekvensseissä luujohteinen ääni toimii kuitenkin heikommin verrattuna ilmajohteiseen ääneen. Siksi matalat osasävelet dominoivat luujohteisessa äänessä. Osasävelien ominaisuudet ja äänen luujohteisuus muokkaavat äänenkäyttäjän omaa kuuloaikutelmaa näin ollen samaan suuntaan: vaikutelma omasta äänestä on todennäköisesti matalampi tai tummempi kuin muilla. (Sundberg, 1986, 168–169.)

Oman äänen kuulemisen mekanismit saattavat aiheuttaa tiettyjä hankaluuksia laulunopetuksessa. Jos esimerkiksi henkilö haluaa oppia laulamaan siten, että kuulostaa samalta omissa korvissaan kuin vaikkapa joku laulajaihanteensa, ei hänen äänensä tule kuulostamaan ihanteen kaltaiselta muiden korvissa. Tavoitteen saavuttamiseen on opeteltava ”kääntämään” omasta äänestä saatu kuuloaikutelma samanlaiseksi, jollaisena muut äänen kuulevat. Opettajan palaute tai korkeatasoinen nauhurin käyttö voi auttaa. Oman äänen kuuntelu on keskeistä oppimisvaiheessa – esimerkiksi kuurolla lapsella on vaikeuksia puhumaan oppimisessa. Niin pian kuin on opittu puhumaan tai laulamaan, vähenee riippuvuus kuuntelemisesta, mutta se on tärkeää aina kun halutaan parantaa äänenkäytön ohjaustoimintoja. Myös hyvästä lihasmuistista voi olla apua. Erittäin harjaantuneet laulajat selvisivät paremmin kuin vähemmän harjaantuneet laulajat tilanteessa, jossa jouduttiin laulamaan asteikkoja sellaisessa hälyssä, ettei ollut mahdollista kuulla omaa ääntään. Sen, että vähemmän harjaantuneet lauloivat epäpuhtaammin kuin enemmän harjaantuneet, oletettiin johtuvan siitä, että jälkimmäiset pystyivät tehokkaimmin hyödyntämään lihasmuistiaan äänenkorkeuden säätelyssä. (Sundberg 1986, 72–73, 169–170.) Yksilölliset erot voivat kuitenkin olla suuria, ja koulutetuistakin laulajista toiset ovat enemmän riippuvaisia kuulonvaraisesta palautteesta kuin toiset (Laukkanen 10.2. 2004).

Lihasmuistilla viitataan kinestesia-aistiin eli proprioseptiseen aistiin (Vennard 1967, 260). Proprioseptiset reseptorit lihaksissa välittävät tietoa lihasten venytyksestä, ja niiden kautta selkäyttimeen ja aivokuorelle välittyy tieto lihasten liikkeistä ja asennoista (Kalat 2001, 227). Tyypillistä toiminnon harjoittelun alkuvaiheelle on, että aktivoidaan sekä toimintoon kuuluvia että siihen kuulumattomia lihaksia. Siksi laulamista harjoiteltaessa yksi tärkeä tavoite on oppia herkistymään hyvinkin vähäisiin lihastuntemuksiin, toisin sanoen kehittämään proprioseptistä aistia luotettavaksi ”laulamisen lihasmuistiksi”. (Sundberg 1986, 73; 1990, 117, myös Laukkanen 1995, 11.)

Proprioseptinen palaute on tärkeä palautemekanismin muoto laulamissa eksteroseptisen eli korvien kautta saatavan palautteen ohella (Welch 1985). Laulutekniikan harjoittelun päämäärä on oppia laulamaan vähimmällä mahdollisella ponnistelulla mahdollisimman vapaasti. Tavoite on siis sekä purkaa lihasjännityksiä että oppia käyttämään lihasenergiaa optimaalisella tavalla niin, että ääni pääsee esteettä esiin (Linklater 1976; Brown 1996). Käytännön opetustyössä on tärkeää havainnoida, miltä opiskelijan ääni kuulostaa, miten hän kantaa vartaloaan ja miltä esimerkiksi hänen hengitystapansa näyttää. Havaintojensa perusteella opettaja tekee oletuksia niidenkin äänielimistön osien toiminnasta, joita ei voi suoraan havaita. Oletustensa varassa hän ohjaa opiskelijaa vartalon asennon, artikulaatiotavan,

kasvojen ilmeen jne. ylläpitämisessä tai muuttamisessa. Kuunnellessaan opiskelija opettaja ikään kuin eläytyy lihastasolla opiskelijan tapaan laulaa, ja hän voi tuottaa automaattisesti esimerkiksi kurkunpäässä samoja liikkeitä kuin opiskelija. Jos opettaja osaa itse hyödyntää proprioseptistä aistiaan, hän voi ohjata opiskelijaa herkimään vastaavasti omiin tuntemuksiinsa ja esimerkiksi mielikuvien avulla rentouttamaan tai aktivoimaan laulamiseen liittyviä lihastoimintoja.

6.2.1 Äänihuulten värähtelyn säätely

Puhutun tai laulettu äänen korkeuden fysikaalinen vastine on äänihuulten värähtelytaajuus eli fonaatiofrekvenssi. Kun laulaa säveltä a1, värähtelevät äänihuulet 440 kertaa sekunnissa eli taajuudella 440 Hz. Äänihuulten värähtelytaajuus määräytyy erityisesti äänihuulten pituutta, jäykkyyttä ja massaa säätelevien lihasten toiminnan avulla. Äänihuulet muodostuvat useista kerrostumista, jotka ovat epiteeli, limakalvo ja äänihuulilihas eli thyroarytenoideus. Limakalvo (lamina propria) jakaantuu kolmeen kerrokseen, pintakerrokseen, keskikerrokseen ja syvään kerrokseen. Äänihuulilihaksen sisin osa on nimeltään vocalis. Äänihuulten päällimmäiset kerrostumat ovat värähtelyominaisuuksiltaan notkeimpia, ja varsinkin pintakerros erityisen liikkuvana kerrostumana on tärkeä lauluäänen kannalta. (Hirano 1988, 52.)

Kurkunpään sisällä seuraavat lihakset ovat keskeisiä äänihuulten toiminnan säätelyn kannalta: rengasrusto-kilpirustolihas (cricothyroideus eli ct-lihas), vocalis eli kilpirusto-kannurustolihas (thyroarytenoideus) sisin osa, ulkoinen rengasrusto-kannurustolihas (cricothyroideus lateralis), sisempi kannurustolihas (interarytenoideus) ja takainen rengasrusto-kannurustolihas (cricothyroideus posterior) (Hirano 1988, 57). Äänihuulivärähtely perustuu äänihuulten elastisiin ominaisuuksiin ja ilman virtauksen fysikaalisiin ominaisuuksiin, mm. Bernoulli-efektiin. Äänirakoa sulkevia adduktiolihaksia tarvitaan äännön aloitusvaiheessa ja avaavia abduktiolihaksia, kun tuotetaan soinnittomia konsonantteja tai lopetetaan ääntö. (Sundberg 1986, 22–24.)

Värähtelytaajuus kasvaa ja sävelkorkeus nousee, kun äänihuulet pitenevät ja ohenevat, mikä tapahtuu pääasiassa ct-lihasta supistamalla, jolloin rengasrusto ja kilpirusto lähenevät toisiaan. Samalla kilpiruston ja kannurustojen välinen etäisyys kasvaa. Ct-lihaksen supistuminen jäykistää äänihuulien ylempiä kerrostumia sekä passiivisesti vocalista. Myös takaisen rengasrusto-kannurustolihaksen aktiiviteetti vaikuttaa äänihuulia pidentävästi (Hirano 1988, 57; Sonninen ym. 1999, 328.) Äänihuulikudos venyy miehillä oktaavia kohden noin 0,7–3,5 mm ja naisilla noin 1,5–2,1 mm. (Laukkanen & Leino 1999, 43). Venyminen riippuu mm. laulukoulutuksen määrästä (Sonninen 1989–90, 18). Vocaliksen supistuminen lyhentää ja paksuntaa äänihuulia, jäykistää sisintä kerrostumaa ja löysentää päällimmäisiä kerrostumia. Riippuen siitä värähtelevätkö äänihuulet koko syvyydeltään vai ainoastaan päällimmäisten kerrosten osalta, äänihuulien värähtelytaajuus voi nousta tai laskea vocaliksen supistuessa. Mikäli värähtely tapahtuu lähinnä äänihuulten päällimmäisissä osissa, vocaliksen supistuminen löysentää päällimmäisiä osia ja laskee värähtelytaajuutta. (Hirano 1988, 57; Sonninen ym. 1999, 333.) Matalammilla

frekvenssitasoilla ja pienellä intensiteetillä äännettäessä värähtelytaajuus F0 korreloi positiivisesti thyroarytenoideus-lihaksen aktiviteetin kanssa; kun sen aktiviteetti kasvaa, sävelkorkeus nousee. Mutta korkeammilla frekvenssitasoilla ja pienellä intensiteetillä, erityisesti falsettiäännessä, thyroarytenoideus-lihaksen aktiviteetin kasvaminen pyrkii madaltamaan sävelkorkeutta. (Titze ym. 1989.) Sävelkorkeus voi laskea myös passiivisesti seurauksena sävelkorkeutta nostavien lihasten rentoutumisesta (Laukkanen & Leino 1999, 43). On mahdollista ylläpitää ct-lihasta voimakkaasti supistamalla samaa värähtelytaajuutta ilman äänihuulilihaksen supistumista, vaikka subglottaalinen paine vähenisi (Tanaka & Tanabe 1989, 97). Tällaista lihas-hengityspainekoordinaatiota vaaditaan laulettaessa suhteellisen korkealta samaa säveltasoa hiljentäen ääntä eli tehtäessä diminuendo.

Kurkunpään alaspäin suuntautuvaa liikettä pidetään yleisesti äänenkäytön kannalta suotuisana, kun taas kurkunpään korkea asento liitetään hyperfunktionaaliseen äänenkäyttöön. Puhutaan ”trakeaalisesta vedosta” (tracheal pull), kun kurkunpää pääsee laskeutumaan henkitorven elastisen rakenteen ansiosta sisään hengitettäessä pallean laskeutumisen yhteydessä. (Iwarsson 2001, 386.) Monet muutkin kurkunpään ulkopuoliset lihakset vaikuttavat äänentuottoon kontrolloimalla äänihuulivärähtelyolosuhteita. Esimerkiksi kieliluulihakset vaikuttavat kilpiruston liikkumiseen eteenpäin ja ylöspäin. Rintalasta-kilpirustolihakset yhdessä sisäänhengitykseen liittyvän trakeaalisen vedon kanssa voivat aiheuttaa kilpiruston siirtymää eteenpäin ja alaspäin. Tällaiset kilpiruston liikkeet voivat auttaa ct-lihasta venyttämään äänihuulia mikäli rengasrusto ei liiku. (Sonninen 1968, Sonninen ym. 1999, 319 mukaan.) Sonninen osoitti lisäksi jo väitöskirjassaan vuonna 1956, että pään taaksepäin kallistaminen vaikeuttaa korkeiden äänien laulamista (Sonninen 1996–1997, 7). Kaiken kaikkiaan kurkunpäässä tapahtuva äänihuulien värähtelyyn perustuva äänenkorkeuden muutos on äärettömän monimutkaisen kurkunpään sisäpuolisen ja ulkopuolisen lihastoiminnan vuorovaikutusketjun tulos. (Hirano 1988, 57; Sundberg 1986, 22–28.)

6.3 Rekisterit

Rekisterikäsité liittyy värähtelytaajuuteen, äänen voimakkuuteen ja äänihuulten erilaisiin värähtelytapoihin. Klassinen ja edelleen käyttökelpoinen rekisterimääritelmä on peräisin 1800-luvun kuuluisalta laulupedagogilta Manuel Garcialta. Hän määritteli rekisterin sarjaksi perättäisiä sävelkorkeuksia, joissa äänenväri kuulostaa samanlaiselta ja jotka on tuotettu samalla periaatteella. Rekisterikysymykset ovat kuitenkin herättäneet voimakkaita kiistoja sekä äänentutkimuksen piirissä että laulajien keskuudessa. Taidelauluun liittyykin kymmeniä eri rekisterinimityksiä. Suhteellinen yksimielisyys vallitsee nykyisin siitä, että rekistereitä puheäänessä on ainakin kolme: narina-, rinta- ja falsettirekisteri⁷⁸. (Laukkanen 1995, 14.) Puhe- ja lauluäänen rekisterit menevät osittain päällekkäin ja ovat peräisin samoista fysiologisista lähteistä (Sonninen 1989–90, 5). Rossingin mukaan väite, että rekisterejä on vain yksi, viittaa ihanteeseen, jonka mukaan rekisterisiirtymät ja niiden erot pitää häivyttää mahdollisimman vähiin. Taidelaulun halutaan kuulostavan yksirekisteriseltä. Todenmukaisempi on oletus kolmesta rekisteristä, rinta-, keski- ja päärekisteristä. Miesäänten kohdalla puhutaan toisinaan rinta-, pää- ja falsettorekisteristä. Kahdesta rekisteristä puhuttaessa erotellaan raskas (rinta) ja kevyt (pää) mekanismi. (Rossing 1990, 358.) Selkeyttääkseen rekistereiden määrittelyä alan tutkijoista, lääkäreistä ja laulupedagogeista koostuva kansainvälinen asiantuntijajoukko luokitteli 1983 neljä rekisteriä. Ne ovat 1. matalin rekisteri (narina), jota todennäköisesti käytetään vain puhuttaessa, 2. matala rekisteri (modaali-, rinta-, normaali-, raskasrekisteri), joka on käytössä sekä puhuttaessa että lauletaessa, 3. korkea rekisteri (falsetto, kevyt-, päärekisteri) ja 4. hyvin korkea rekisteri (huilu-, vihellysrekisteri), joka on tärkeä korkeille koloratuurisopraanoille ja jota myös lapset käyttävät. (Brown 1996, 51.) Sovellan tätä luokittelua, mutta käytän rekistereistä sitä nimitystä kuin ao. tutkija kulloinkin käyttää (ks. Sundberg 1986, 62).

Sekä miehillä että naisilla näyttää tapahtuvan tahdosta riippumaton äänen laadun muutos alueella d^1 – f^1 (294–349 Hz) (ks. frekvenssitasot havainnollistettuna pianon koskettimilla liitteessä 2), mikä heijastelee siirtymistä modaalirekisteriin tai siitä pois. Naisäänessä tätä siirtymäaluetta kutsutaan ensimmäiseksi ylimenoalueeksi (*primo passaggio*) ja miesäänessä toiseksi ylimenoalueeksi (*secondo passaggio*). (Titze 1994, 263.) Käytännön pedagogiikassa havaitaan kuitenkin rajan hieman vaihtelevan äänityypeittäin ja henkilöittäin. Pasasen (14.2.2004) mukaan raja asettuu sopraanoilla d^1 – g^1 , altoilla c^1 – es^1 , tenoreilla h – c^1 , baritoneilla b – h ja bassoilla a – b paikoille. On kuitenkin tavallista, että äänenmurroksen jälkeen kouluttamaton naisääni käyttää 2. rekisteriä ylöspäin c^2 :n paikoille (Brown

⁷⁸ Äänitutkijat puhuvat yleisesti falsetista, mutta laulajat tavallisesti falsetosta. Suomen kielessä puhutaan kuitenkin lauluäänen yhteydessä myös falsetista, kun tarkoitetaan erityisesti miesäänien ohennerekisterin yläpuolista aluetta, huilu- tai vihellysrekisteriä.

1996, 53). Fysiologisessa äänialassa⁷⁹ miehillä on todettavissa rekisterisiirtymää alueella h–f (123–175 Hz) (Nadoleczny 1923 & Preissler, 1939 Titze 1994, 265 ja Sonninen 1989–90, 7 mukaan). Myös puheäänessä rajat modaali- ja falsettirekisterien välillä voivat olla varsin liukuvia ja päällekkäisiä. Sävelkorkeusvaihtelualue miehillä on modaalirekisterissä 75–500 Hz ja falsettirekisterissä 150–750 Hz. Vaihtelualue naisilla on vastaavasti modaalirekisterissä 130–750 Hz ja falsettirekisterissä 220–1700 Hz. (Laukkanen & Leino 1999, 46 tutkimusyhteenveto.)

Tavallisimmin 2. rekisteri on vahva, koska ihminen käyttää pääasiassa sitä koko aikuisen ikänsä puhuessaan, naiset lähinnä pienen oktaavin ja miehet lähinnä suuren oktaavin aluetta. Siten harjaantumattoman laulajan voi olla aluksi vaikea tuottaa 3. rekisterin ääniä, ja niihin tottuminen voi kestää kauan. On myös mahdollista, että hän laulaa kokonaan joko raskaassa tai kevyessä rekisterissä. Käyttämättömän rekisteri voi tuntua kuuluvan suorastaan eri henkilölle, ja hän löytää käyttämättömän rekisterin aluksi vain sattumalta. Erityisesti miehen korvissa oma falsettoääni saattaa kuulostaa oudolta. (Vennard 1967, 73; Brown 1996, 54–56.)

Raskaan ja kevyen rekisterin vaihdos liittyy muutoksiin äänihuulien värähtelyä säätelevien lihasten aktiivisuudessa. Mitä raskaampi rekisteri, sitä suurempi on vocaliksen suhteellinen aktiviteetti. Rekisterin muuttuessa raskaasta rekisteristä kevyeseen vocaliksen aktiviteetti vähenee, ja vastaavasti siirryttäessä raskaaseen rekisteriin sen aktiviteetti kasvaa. (Hirano 1988, 58, 59.) Vocalis ja ct-lihas ovat antagonistisia lihaksia. Siten, jos sävelkorkeus nousee, mutta vocaliksen aktiviteetti ei lisäännä samanaikaisesti ct-aktiviteetin kanssa, tapahtuu siirtymä kevyempään rekisteriin. (Hirano 1988, 61.) Myös äänen voimakkuus ja rekisteri ovat riippuvaisia toisistaan. Jos laulaja supistaa voimakkaasti äänihuulia toisiinsa lähentäviä lihaksia, erityisesti vocalista voimistaakseen ääntä, rekisteri pysyy raskaana tai pyrkii siihen. Vastaavasti äänen voimakkuuden väheneminen suuntaa rekisteriä kevyeseen päin. (Hirano 1988, 64, 66.)

Kevyessä (pää-) rekisterissä vocalis ei sanottavasti vastusta ct-lihaksen äänihuulia pidentävää ja ohentavaa vaikutusta; ohentuminen liittyy myös vocaliksen rentoutumiseen (Laukkanen 10.2.2004). Lähinnä äänihuulten yläreunat värähtelevät ja värähtelyamplitudi on pienempi kuin rintaäänessä. Glottis sulkeutuu vain hetkeksi tai ei sulkeudu lainkaan. (Rossing 1990, 359.) Falsettoäänessä vocalis on rentoutunut, glottis ei sulkeudu kokonaan ja ääni kuulostaa kevyeltä ja vuotoiselta (Brown 1996, 54). Laukkanen (1995, 16) mukaan modaalirekisterissä äänihuulien jännitysaste – ja vähäisessä määrin myös subglottaalinen paine – määrää värähtelytaajuutta. Kun äänihuulien jännitysaste kasvaa, värähtelytaajuus F_0 kasvaa, eli äänen korkeus nousee. Se, miten äänihuulten värähtelytaajuus falsetossa määräytyy, ei ole selvää. On esimerkiksi esitetty, että se saattaa liittyä subglottaalisen paineen ja glottiksen läpi kulkevan virtauksen määrään. Ct-lihaksen rooli on epäsel-

⁷⁹ Fysiologinen ääniala käsittää kaikki sävelkorkeudet matalimmista murahduksista korkeimpiin vinkaisuihin. Se on siis laajempi kuin lauluääniala, johon hyväksytään vain laululta kuulostavat sävelkorkeudet. (Laukkanen & Leino 1999, 52, 53.)

vä, sen aktiviteetti ei välttämättä kasva, kun siirrytään falsettoon (Hirano 1988, 61).

Taidelauluun liittyy rekisterirajojen häivyttäminen, jota kutsutaan ohentamiseksi. Lihastasolla se tarkoittaa vocaliksen aktiviteetin vähenemistä asteittain samalla kun ct-lihaksen aktiviteetin määrä kasvaa lauletaessa mahdollisimman portaattomasti sävelasteikkoa ylöspäin. Ohentamisessa vaadittava eriytynyt lihas-kontrolli on yksi vaikeimmin opittavia asioita taidelaulun harjoittelussa (Titze 1994, 273). Jos ohentaminen ei onnistu voi tapahtua seuraavasti: Säveltason noustessa rintaäänellä lauletaessa ct-lihaksen supistuminen venyttää äänihuulia, mutta samanaikaisesti myös vocalis jatkaa supistumistaan paksuntaen äänihuulien sisintä osaa, siis itseään. Kun sävelkorkeus nousee rintarekisterissä riittävän korkealle, vocaliksen aktiviteetti ei enää pysty lisääntymään, vaan se rentoutuu äkillisesti, jolloin äänihuulivärähtely siirtyy nopeasti falsettoon. Puhutaan laulajan ”kukosta”. (Rossing 1990, 359.)

Kouluttamattomat laulajat venyttävät äänihuuliaan selvästi enemmän kuin koulutetut tuottaessaan samankorkuisia ääniä. Suurempi äänihuulien venyminen selittyyne sillä, että vocalis lyhentää äänihuulia edistään rintarekisterisävyä samaan aikaan kuin ct-lihas supistuu lisää äänen korkeuden noustessa. Jos vocaliksen supistusaste ei vähene, ct-lihas (ja ulkoiset lihakset) joutuu supistumaan lisää venyttäen edelleen äänihuulia, jotta äänen korkeus nousisi. Tällöin tarvitaan myös lisääntyvää subglottaalista painetta ja tuloksena on avoin, huutava ääni. Äänihuulet ovat tällöin pitemmät kuin samalta korkeudelta ohenteisesti lauletaessa, jolloin vocalis ei vastusta samassa määrin äänihuulien pitenemistä. Avoimessa ja ohenteisessa laulutavassa on monia muitakin eroja kuten esimerkiksi se, että avoimessa laulutavassa äänen noustessa kurkunpää nousee, kun taas ohenteisessa tavassa se laskee. Avoin laulutapa vaatii suurempaa lihastyötä ja on siten epätaloudellisempi lihaksiston suhteen. Käytännössä ero avoimen ja ohenteisen tavan välillä ei ole välttämättä jyrkkä, ja kummassakin saattaa olla elementtejä, joiden hienosäätöisestä käyttämisestä on hyötyä. (Sonninen 1989–1990, 18–20.)

6.4 Tunnetekijöiden vaikutuksista äänentuotolle

Tiedetään, että kohtalaisen virittyneisyyden tilassa suoritus on yleensä parhaimmillaan. Yerkes–Dodsonin jo 1908 muotoileman lain mukaan emotionaalisen latauksen kasvaessa liian voimakkaaksi – olipa lataus positiivinen tai negatiivinen – suoritustaso heikkenee. Hyvin automatisoitunut ja yksinkertainen toiminto voi onnistua kiihtyneessäkin mielentilassa, mutta eivät vaativammat toiminnot. (Loftus 1996, 33.) Tilanteesta riippuen esimerkiksi esiintymisjännitys voi antaa sopivan latauksen esityksen onnistumiseksi tai se voi merkittävästi haitata suoritusta.

Tunteilla⁸⁰ on perustansa autonomisen hermoston säätelemässä kehon reaktioissa. Parasympaattinen osa autonomista hermostoa dominoi elimistön ollessa lepotilassa, jolloin sydämen toiminta hidastuu ja ruuansulatustoiminta nopeutuu. Sympaattinen hermosto puolestaan voimistuu esimerkiksi pelästymis- tai jännittämistilanteissa. Verenkierto vilkastuu mm. aivoissa ja liikuntalihaksissa, veren sokeritaso nousee, sydämen sykintä nopeutuu, verenpaine kasvaa, hengitys tihentyy, pupillit laajenevat, hien erityys lisääntyy ja limaneritys hengitysteissä vähenee. Verenkiertoon vapautuu runsaasti adrenaliinia, joka entisestään vahvistaa sympaattista vaikutusta. Näiden muutosten avulla kehon mahdollisuudet ”paeta tai taistella” kasvavat, ja valmiustila onkin ennen muuta valmistautumista fyysiseen suoritukseen. (Mandler 1984, 134 -135; Laukkanen & Leino 1999, 121.)

Ihmisen suoritukset nyky-yhteiskunnassa eivät kuitenkaan ole kovin fyysisiä, jolloin valmiustilan tuottamat muutokset voivat pikemminkin haitata kuin parantaa suoritusta. Esimerkiksi puhe-esiintymistilanteessa sydämentykytyks voi tuntua epämiellyttävältä, syljen erityksen väheneminen suun kuivuutena ja hengitysteiden liman erityksen väheneminen voi aiheuttaa myös äkillisen käheyden tai jopa äänenmenetyksen. Lihaksissa voi esiintyä vapinaa, koska toimintaimpulsseja kulkeutuu yhtäaikaaisesti vastavaikutteisille lihaksille. Niiden aktiviteetti kurkunpäässä tuottaa ääneen vapinaa. Esiintymisjännitykseen voi liittyä myös kurkunpään yleisen aktiviteetin liiallinen kasvu, jonka seurauksena äännöstä tulee hyperfunktionaalista. (Laukkanen & Leino 1999, 121–122.) Sundberg (1986, 60) huomauttaa, että on tavallista, että pelästynyt tai ahdistunut ihminen hengittää niin, että kurkunpää joutuu äänenkäytön kannalta epäedulliseen asentoon. Boone & McFarlane (1994, 3) toteavat emotionaalisen latauksen yleensä vaikuttavan hengitykseen, esimerkiksi hermostuneisuus liittyy hengityksen katkonaisuuteen. Tunnetiloilla on vaikutusta myös kurkunpään korkeuteen, äänihuulten toimintaan, nielun ja kielen lihasten asentoon ja rentoutumiseen.

Paitsi että voimakkaat fysiologiset reaktiot puhe-esiintymiseen liittyen voivat haitata suoritusta, ne voidaan myös kokea äärimmäisen epämiellyttävinä. Ruotsalaisessa opiskelijoiden esiintymisjännityksen vähentämiseen tähtäävässä projektissa tuntemuksia puhe-esityksestä kuvattiin esimerkiksi näin: ”Vapinaa koko vartalossa, ääni ei pidä ja tuntuu, että seisoo lasiastiassa puhumassa niin, ettei kuule itse, mitä sanoo.” Tai: ”Suu kuivaa, kieli kangertelee. En muista, mitä piti sanoa. Kädet hikoilevat voimakkaasti, sydän hakkaa, jalkoja heikottaa ja joskus tuntuu, että pyörtyisi.” (Lindén ym. 2000, 20–21.)

Emootiot voivat aiheuttaa kehossa kokonaisvaltaisia, usein tiedostamattomia seurauksia. Trojan (1952) havaitsi, kuinka kehon eri osissa tapahtuvat muutokset noudattivat tiettyjä lainalaisuuksia. Esimerkiksi silmän pupillien koko ja nielun laajuus vaihtelivat synkronisesti ja samansuuntaisesti, mistä hän käytti ni-

80 Oikeastaan pitäisi puhua emootioista ja niiden eri funktioista. Psykologisena ilmiönä emootiot jaetaan fysiologiseen, kokemukselliseen, ekspressiiviseen ja sosiaaliseen tasoon. Kokemuksellisessa tasolla tunne voidaan ymmärtää vastanotetuksi viestiksi jostain merkityksellisestä asiasta. Tunnekokemus perustuu ainakin seuraaviin osatekijöihin: kognitiiviseen merkitysstruktuuriin, motivoivaan vaikutukseen sekä fysiologisperäisiin tuntemuksiin. (Näätänen ym. 1995, 56–61.)

mitystä ”automaattinen rytmi”. Väljyys näissä kehon osissa liittyi Trojanin mukaan positiivisiin elämyksiin ja mielihyvän ilmaisuun, kun taas negatiiviset ilmaukset tuotettiin ahtaammalla nielulla – ja siten myös voimakkaammalla äänihuulten adduktiolla eli hyperfunktionaalisen suuntaisella ääntötavalla. Ikään kuin ihminen toivottaisi miellyttävät elämykset tervetulleiksi aukaisemalla sisääntuloväyliään ja päinvastoin pyrki torjumaan epämieluisia elämyksiä sulkemalla väyliä. (Laukkanen & Leino 1999, 98.)

Fonagy on tutkinut ”glottaalista mimiikkaa”, jolla hän tarkoitti emotioiden ja fonaatiotapahtumien välillä vallitsevaa vastaavuutta, sitä että kurkunpään tapahtumat ovat ikään kuin alitajuista ekspressiivistä ilmehdintää. Hän havaitsi esimerkiksi äänihuulten ja myös taskuhuulten⁸¹ adduktioasteen vaihtelevan voimakkaasti hellässä ja vihaissessa puhetavassa ja arveli, että ilmeiden, eleiden ja äänentuoton fyysinen ilmaisu on samankaltaista. Samaten kuin kädet tekevät tietynlaisia liikkeitä vihaisesti elehdittäessä, kieli tekee vihaissessa tunnelatauksessa suurempia ja voimakkaampia artikulaatioliikkeitä kuin neutraalissa tunnetilassa. (Fonagy 1981, 55, 58; Sundberg 1986, 162; Laukkanen & Leino 1999, 98.)

Alexander-tekniikan opettaja Michael Gelbin kokemus laulunopiskelun alkuvaikeuksista heijastelee psykologisen kokemuksen ja kehon fysiologisten reaktioiden vuorovaikutusta⁸². Gelb kertoo pelästyneensä kuullessaan, että Alexander-tekniikan opettajankoulutukseen kuului myös laulutunteja.

”Minulle oli aina hoettu, etten ole musikaalinen eikä minulla ollut lainkaan sävelkorvaa. Ensimmäinen tapaaminen laulunopettajan kanssa oli onneton. Me kahdeksan istuimme ympyrässä, ja kutakin pyydettiin laulamaan vuorollaan mitä vain. Kun minun vuoroni tuli, kieltäydyin: olin kauhusta kankea. Yksityistuntien alettua paineet vähenivät. Opettajani oli hyvin kannustava ja vastusteluistani huolimatta vakuutti, että pystyisin laulamaan. Huomasin onnistuvani vähitellen laulamaan oikeita säveliä, jos en kiinnittänyt niin kovasti huomiota sävelkorkeuteen enkä yrittänyt niin kovasti tehdä oikein. Huomasin, että laulaminen ja oikeiden sävelten löytäminen saivat minussa aikaan pelästymisrefleksin kaltaisen reaktion. Ei ole helppoa laulaa, jos kurkunpää on kohtuuttomasti puristunut. Tunsin olevani noidankehässä: tottumukset haittasivat ääneni toimintaa, ja kun kuulin aikaansaamani äänen, jännityin entistä enemmän. ... Minun piti olla

81 Taskuhuulet (ns. väärät äänihuulet) muodostuvat varsinaisten äänihuulien yläpuolella olevista limakalvoista (Sundberg 1986, 16).

82 Alexander-tekniikan perustajan Frederik Mathias Alexanderin (1869–1955) mukaan suorituspainee ja kiireinen elämänrytmi heijastuvat kehossa jännitystiloina ja vaikuttavat myös äänentuottoon. Jännittyneisyys aiheuttaa epätasapainoa kehonosien välisessä koordinaatiossa: jotkut osat tekevät liian paljon työtä, jotkut liian vähän. Tekniikka tähtää mm. itseohjauksen, inhibition ja suuntaamisen avulla kokonaisvaltaiseen psykofyysiseen muutokseen, tasapainoiseen, jännityksettömään ja optimaaliseen kehon toimintaan. Alexander-tekniikkaa käytetään laajalti musiikin- ja tanssinopetuksessa, näyttelijäntyössä, urheiluvalmennuksessa jne. (Gelb 1994.)

valmis avaamaan suuni ja päästämään ilmoille ennen kokemattomia ääniä – ja se oli kaikkein vaikeinta.” (Gelb 1994, 120 - 121.)

Pelko osaamattomuudesta toteuttaa herkästi itsensä. Äänentuoton monimutkaiset vastavuoroiset säätelymekanismit vaikeutuvat herkästi, koska laulamissa olisi osattava kontrolloida automaattisesti ja toisistaan riippumattomasti hengitystä, säveltarkkuutta, voimakkuutta ja artikulaatiota, mikä vaatii erittäin tarkkaa lihasten hallintaa. Jotta se onnistuisi, olisi toimittava mahdollisimman taloudellisesti, ts. minimoitava tarpeeton lihastyö ja käytettävä juuri oikeita lihaksia sopivassa määrin. On siten selvä, että opetustilanne on luotava niin leppoisaksi, että opiskelija voi pelotta ja jännittämättä keskittyä harjoitteluun. (Sundberg 1990, 117; 1986, 166.)

III Tutkimuksen toteutus

7 Tutkimusmetodinen lähestymistapa

Menetelmällisesti kyseessä on toimintatutkimus. Toimintatutkimuksessa on mahdollista yhdistää kaksi tutkimusintressiä: opetuksen kehittäminen ja tiedon hankkiminen (Heikkinen 2001, 39). Koska tietämys aikuisten laulutaidottomuudesta ja laulamaan oppimisesta on verraten vähäistä, työn keskeinen tarkoitus oli selvittää kumpaakin sekä kirjallisuuden että opetusryhmän kanssa työskentelyn avulla. Tutkimuksen opetusosuus koostui kymmenen itsensä laulutaidottomaksi kokevan aikuisen kanssa työskentelystä.

Tutkimus lähti liikkeelle omista käytännönkokemuksistani opettajana. Suunnitelmat muuttuivat, kirkastuivat ja rajautuivat moneen otteeseen tutkimuksen myötä.⁸³ Huolimatta pitkällisestä opetuskokemuksestani ja pilottiprojektin toteuttamisesta⁸⁴, ensimmäinen – ja ainoaksi aiottu – kymmenen viikon opetusjakso yllätti: Ensiksikin eteen nousi kiinnostavia kysymyksiä, joista en ollut aiemmin tietoinen. Toisekseen osallistujien laulamisen oppimistulokset olivat vaatimattomia. Näin ollen projektia oli kerta kaikkiaan jatkettava. Opetusperiodi kesti lopulta noin puolitoista vuotta syksystä 1999 jouluuun 2000⁸⁵. Seurantatapaamiset toteutuivat touko–syyskuussa 2002 ja joulukuussa 2003.

Opetuksen kehittäminen vaatii käytännön toiminnan tasoa ja tiedollista tasoa, ts. ilmiöiden liittämistä käsitteistöön ja taustateoriaan. Behavioralismilla tarkoitetaan Niiniluodon mukaan käsitystä, jonka mukaan tieteelliset ongelmat ovat aina käytännöllisiä päätöksenteko-ongelmia ja tieteen tulokset ovat näihin ongelmiin liittyviä toimintasuosituksia. Behavioralistinen lähestymistapa sopii usein kehittämistyötä kuvaavaksi malliksi. Vastakkaisen kognitivistisen näkemyksen mukaan tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena pidetään tietoa. Tutkimuksen tekijä ei ole ensisijaisesti päätöksentekijä tai neuvonantaja, vaan totuuden etsijä. (Niiniluoto 1999, 64–65.) Nähdäkseni toimintatutkimuksessa pyritään välittävään kantaan, käytännöllisen opetuksen kehittämisen ja tiedonhankinnan vuorovaikutuksessa etenevään prosessiin.

83 Alkuperäisenä lisensiaatintyön tarkoituksena oli kymmenen viikon opetusjaksolla tutkia NLP- ja Alexander-tekniikkaharjoitteiden sekä ääni- ja teatteri-improvisaatioiden vaikutusta laulamiseen liittyvien psyykkisten ja fyysisten esteiden vähentämiseen.

84 Kuvaan pilottiprojektin toteutuksen luvussa 7.2.1.

85 Myös kevään 2001 puolella oli muutama yksittäinen tapaaminen.

Totuuden etsimisen tavoite on ongelmallinen ja liittyy enemmän objektiivisen ja positivistisen tieteen perinteeseen.⁸⁶ Ihmistutkimuksessa jonkin ilmiön totuus on suhteellista ja liittyy merkitysperspektiiveihin, joissa ilmiötä tarkastellaan. Keskeiseksi kysymykseksi nouseekin se, miten luomme merkityksiä, joiden varassa toimimme, ja millaisten kulttuuristen mekanismien kautta merkitysten rakentuminen tapahtuu (Bruner 1995, xi–xiii.) Siten tiedon hankkiminen merkityksistä, joita ihminen antaa kokemuksilleen, edellyttää tulkintaa fenomenologisessa ymmärtämisen kentässä. Fenomenologisella ymmärtämisellä tarkoitan tässä tavoitetta yrittää ymmärtää toimijoita heidän omista perspektiiveistään ja kuvata heidän kokemuksiaan heidän merkityshorisonteistaan. Oletus on, että maailma on ihmiselle sellainen kuin hän kokee sen olevan. (Husserl, Taylor & Bogdan 1984, Kvale 1996, 52 mukaan.)

Kuten Kemmis ja McTaggart (2003, 357–358) ajattelen, että on illuusio olettaa minkään tutkimusmetodin tai -tekniikan antavan varmuutta totuudesta. Totuus on aina väliaikainen, erehtyväinen, ja se saa muotonsa elävän vuorovaikutuksen ja kokemuksen valossa. Positivistisen tieteen ihanteen mukaisesti tieto ymmärretään joksikin, jonka on oltava riippumatonta siitä, kuka sitä tarkastelee. Sen sijaan toimintatutkimuksessa sosiaalisen todellisuuden katsotaan rakentuvan historiallisena prosessina, jossa tutkija ja hänen tulkitseva horisonttinsa on yksi tekijä muiden joukossa. Jos tutkija tekee intervention tutkimuskohteeseen, hän toimii, tekee aloitteita ja osallistuu keskusteluun. Tutkija tulkitsee sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan eikä kuvittele olevansa puolueeton tarkkailija – hänen saavuttamansa tieto ei ole objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 46–47.) Myös kysymys, pitääkö ihmistutkimuksen olla kvantitatiivista vai kvalitatiivista, on väärä. Riippuen tutkimusperspektiivistä se voi olla jompaakumpaa tai kumpaakin. (Kemmis & McTaggart 2003, 357.)

7.1 Toimintatutkimus

Toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja tutkimuksen vuorovaikutukseen. Sen taustalla on nähtävissä John Deweyn pragmaattinen kasvatusajattelu, jossa korostuu toiminnan, kokeilun ja toistuvan kokemuksen rooli oppimisen ja kehittyvän tiedon perustana. Toimintatutkimus on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi ja siinä liikutaan ja toimitaan sekä yksilöllisellä että sosiaalisella tasolla, joka muodostaa yksilöiden oppimisen perustan. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13–14.) Toimintatutkimuksen keskeiset tavoitteet ovat: kehittää toiminnan käytänteitä, toiminnan ymmärtämistä ja tilannetta, jossa toiminta tapahtuu sekä osallistaa ihmisiä toimintaan. Kehittämistä ja osallistamista ei voi erottaa toisistaan. (Carr & Kemmis 1986, 165.) Tutkimuskohteeseen pyritään siis tavalla tai toisella vaikuttamaan tekemällä

86 Habermasin mukaan ei ole olemassa intressistä vapaata tietoa, vaan tutkimuksella on aina jokin, usein julkaisematon intressi (Huttunen & Heikkinen 1999, 160). Myöskään postmodernissa näkemyksessä tieteestä diskurssina ei voida puhua totuudesta objektiivisessa mielessä.

tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. (Eskola & Suoranta 2001, 126). Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 25) määrittelevät toimintatutkimuksen tapahtuvaksi yhteisössä, jossa yksilöt pohtivat (= refleктоivat) ja kehittävät työtään. Toimijat myös analysoivat sitä, kuinka toiminta on historiallisesti kehkeytynyt nykyiselleen sekä kehrittelevät vaihtoehtoja ongelmien ratkaisemiseksi ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Samalla he tuottavat toiminnasta uutta tietoa. Toimintatutkimuksen malli tutkimusprosessista toisiaan seuraavina suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja uudelleensuunnittelun sykleinä on peräisin merkittävältä sosiaalipsykologian uranuurtajalta Kurt Lewiniltä (Räsänen 1993, 41). Kuula (1999, 23) esittelee toimintatutkimuksen oppisuuntina kriittisen toimintatutkimukseen, toiminnan tieteen, osallistavan toimintatutkimuksen, sosiaalis-ekologisen ja kommunikatiivisen toimintatutkimuksen. Kaikkia suuntauksia yhdistää ajatus tutkimuksen tavoitteesta muuttaa sosiaalisia käytäntöjä sekä ymmärrys, jonka mukaan tutkittavat ovat prosessissa aktiivisia osallisia yhdessä tutkijan kanssa. Toimintatutkimus on yhteisöllinen prosessi, eivätkä tutkimukseen osallistujat ole tutkimusobjekteja positivistisen tieteen mielessä. Sen sijaan ne ihmiset, joita tutkimus koskee, toteuttavat yhdessä tutkimus- ja kehittämishanketta sen täysivaltaisina jäseninä. (Kiviniemi 1999, 64–65.)⁸⁷

Erityisesti Carr ja Kemmis ovat vaikuttaneet toimintatutkimuksen yhdistämiseen osaksi kriittistä yhteiskuntatiedettä ja nojautuvat Habermasin tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen tiedonintressijaotteluun (Räsänen 1993, 47; Kuula 1999, 64–67). Tekninen tiedonintressi viittaa tietoon, joka on luonteeltaan instrumentaalista ja luonnontieteellistä selittämistä. Huolimatta tämän tiedonlajin välttämättömyydestä modernin yhteiskunnan teknisen edistyksen kannalta, se ei ole ainoa legitiimi tietämisen tapa. Tieto kommunikatiivisesta ihmisten välisestä toiminnasta ei nimittäin ole palautettavissa tieteelliseksi positivistisen, objektiivisen tieteen merkityksessä tiedoksi, koska toisen ihmisen ymmärtäminen edellyttää sosiaalista todellisuutta rakentavien merkitysten ymmärtämistä. Tällainen praktinen intressi, joka viittaa merkityksellisessä kommunikaatiossa tarvittavaan tietoon, on saavutettavissa hermeneuttisen merkitysten tulkinnan avulla. Mutta subjektiivinen merkitys liittyy aina laajempaa sosiaaliseseen järjestelmään, mikä rajoittaa sekä yksilön intentioiden piiriä että mahdollisuutta niiden toteuttamiseen. Jos subjektiivinen ymmärrys ei suhtaudu kriittisesti ympäröivän sosiaaliseseen todellisuuteen, vallitsevat sosiaaliset, kulttuuriset tai poliittiset olosuhteet saattavat systemaattisesti vääristää sitä. Näin ollen praktinen intressi kommunikaatiossa voi toteutua vain sellaisissa olosuhteissa, joissa ihmiset ovat tulleet tietoisiksi yhteiskunnan vieraannuttavista elementeistä ja kyenneet eliminoimaan ne. Tutkimus, joka tuottaa

87 Yhteisöllisyyden aste vaihtelee nähdäkseni tilanteen ja prosessin vaiheen myötä. Koska tässä tutkimuksessa erityisesti projektin alkupuolella osallistujilta puuttui tieto ja taito siitä, miten edetä oppiakseen laulamaan, opettaja sai olla täysivaltaisempi toimija kuin osallistujat. Opettajan rooliin kuului toiminnan suunnittaminen ja ohjeistaminen. Sitä tärkeämpää oli saada esiin osallistujien näkökulmia – tutkimus epäonnistuu, jos se ei pysty valottamaan jotain oleellista osallistujien maailmasta ja suuntaamaan toimintaa heidän toiveidensa ja tarpeidensa mukaan siten, että jokainen saa äänensä kuuluviin ja kokee voivansa vaikuttaa tapahtumiin.

tällaisen tietoisuuden syntymistä ja yhteiskunnan manipulatiivisista voimista vapauttamista, palvelee emansipatorista tiedonintressiä. Emansipatorisesti orientoituneessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkitaan niitä kasvatuksen ja koulutuksen tapoja, perinteitä, kontrollirakenteita ja byrokraattisia rutiineja, jotka pitävät yllä epäoikeutettua valtaa. (Carr & Kemmis 1986, 134–136, 204–205.)

Tiedonintressin suhteen tämä tutkimus on praktis-emansipatorinen. Tutkimukseen osallistujilla on mahdollisuus tarkastella kriittis-hermeneuttisesti omaa ja muiden ryhmäläisten ymmärrystä laulamisesta ja laulutaidosta sekä nähdä kysymykset osana kulttuurisesti määräytyviä merkityksiä. Epäoikeutetusta vallankäytöstä puhuminen vaikuttaa kovin jyrkältä tutkimuksen yhteydessä. Kuitenkin vallitsevan musiikkikasvatuksen toimijat käyttävät valtaa kohteena oleviin henkilöihin määrittellessään, onko ihmisen laulaminen hyvää vai huonoa, kaunista vai rumaa. Tutkimuksen tavoite on emansipatorinen siinä mielessä, että se pyrkii osoittamaan, mitä epäkohtia ja perusteettomia luokittelukäytänteitä musiikkikasvatuksessa ilmenee ja miten laulutaidottomien opetusta voitaisiin parantaa.⁸⁸ Kysymys on myös tutkija-opettajan mahdollisuudesta ja velvollisuudesta tarkastella omaa ymmärrystään kriittisesti. Sava (1998) muotoilee tämän tärkeän näkökulman näin: (taide)opettajan ja tutkijan olisi pyrittävä alati pohtimaan kysymystä siitä, miten opettajan omat arvot ja hänen toimintansa vaikuttavat opiskelijoihin ja kulttuurin kehittymiseen. Opettajakoulutuksen olisi annettava välineitä kasvatustraditioiden myyttien paljastamiseksi. Traditiossa toimijoiden ennakkoasenteiden – niin taiteesta, kasvatuksesta, lapsista kuin omasta itsestään – tulisi koulutuksen myötä avautua tietoisien tarkastelun kohteeksi.

Kemmis ja McTaggart (2003, 349–356) pohtivat mielenkiintoisella tavalla ihmistieteiden epistemologista suhtautumistapaa siihen, miten ”totuus” ilmenee käytänteissä (practice). He ottavat lähtökohdaksi kaksi sosiaalitieteissä vallitsevaa dikotomiaa, joista ensimmäisessä ihmisen elämä nähdään individualistisista lähtökohdista vs. sosiaalisesta lähtökohdasta ja toisessa lähestytään ilmiöitä ja ongelmia objektiivisin käsittein, ”ulkoa päin” vs. subjektiivisin käsittein, ”sisältä päin”. Dikotomioista kirjoittajat johtavat seuraavat tutkimukselliset lähestymistavat, joista jokainen on välttämätön omalla tavallaan ja tiettyjä tarkoituksiperiä varten: 1. Käytäntö yksilöllisenä toimintana, jota tutkitaan objektiivisesti. Tämä ”ulkoa päin” lähestymistapa hyödyntää esimerkiksi korrelaatioita ja muita tilastollisia mittausten menetelmiä käyttäytymisen tutkimuksessa. 2. Käytäntö ryhmän toimintana tai rituaalina, jota tutkitaan objektiivisesti. Tämä tapa lähestyy ”ulkoa päin” sosiaalisia ryhmäilmiöitä. 3. Käytäntö yksilöllisenä toimintana, jota tutkitaan subjektin näkökulmasta ja ollaan kiinnostuneita yksilön ”sisältä” lähtevistä arvoista ja tavoitteista. 4. Käytäntö yhteisöllisenä toimintana tai traditiona, jota tutkitaan subjektin näkökulmasta. Toiminta nähdään osana sosiaalista rakennetta, joka osaltaan

⁸⁸ Toimintatutkimuksellinen ideaali käytäntöjen muuttamisesta ”paremmaksi” on ongelmallinen. Kenen kannalta ja miten parempi? Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 45) tarjoavat osittaisena vastauksena prosessin dynaamisuutta: parempi käytäntö on aina tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. Kehittämisen syklillä ei ole päätepistettä, vaikka yksittäinen tutkimus aikanaan päättyykin.

määrittelee sitä, miten toimijat toimintansa ymmärtävät. Subjektiivinen näkökulma ”sisältä päin” on mukana, mutta sen ja ihmisten toiminnan ajatellaan muotoutuneen tietynlaiseksi historian kulussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. 5. Reflektiivisessä⁸⁹ lähestymistavassa käytäntö ja sen tutkiminen nähdään dialektisesti muuttuvina. Yksilöllinen, sosiaalinen, objektiivinen ja subjektiivinen nähdään toisiinsa kuuluvina ja toisiaan täydentävinä vastavuoroisina inhimillisen elämän ulottuvuuksina. Käytännöt toteutuvat historiallisesti muodostuneessa sosiaalisessa kontekstissa, jossa on samanaikaisesti objektiivisia ja subjektiivisia ulottuvuuksia. Käytäntö on reflektiivis-dialektista, koska objektiivisten olosuhteiden muuttaminen vaikuttaa siihen, miten tilanne subjektiivisesti tulkitaan. Tämä puolestaan muuttaa ihmisten toimintaa objektiivisessa todellisuudessa, jonka perusteella se, mitä he tekevät, tulkitaan eri tavoin, mikä puolestaan vaikuttaa muihin. Dialektista lähestymistapaa tarvitaan, kun halutaan yhteistoiminnallisesti vaikuttaa käytänteiden muuttamiseen. Tällainen osallistava, yhteistoiminnallinen käytäntöjen tutkimus (participatory, collaborative research) voi yhdistää yhtä aikaa objektiivisen ja subjektiivisen, yksilöllisen ja sosiaalisen, rakenteen ja toimijuuden sekä luoda yhteyden menneisyyden ja tulevaisuuden välillä.

Tulkitsen niin, että tässä tutkimuksessa esiintyy edeltävästä jaottelusta seuraavia lähestymistapoja. Ensimmäistä lähestymistapaa edustavat Karman musikaalisuudesta ja kirkkokuorolaisten tekemä arviointi cd-laulunäytteiden perusteella. Ne ovat objektiivisia testejä siinä mielessä, että ne ovat yhdenmukaisesti esitettävissä, pisteytettävissä ja toistettavissa tutkijasta riippumatta. Kolmas ja neljäs lähestymistapa – käytäntö yksilöllisenä toimintana, jota tutkitaan subjektin näkökulmasta, sekä käytäntö yhteisöllisenä toimintana tai traditiona, jota tutkitaan subjektin näkökulmasta – liittyvät tutkimukseen myös: Opiskelijat ja opettaja-tutkija käyvät yhdessä läpi oppimisprosessissa nykyisiä ja aikaisempia usein institutionaalisissa sosiaalisissa konteksteissa tapahtuneita subjektiivisia laulamiskokemuksia etsiessään parempia toimintakäytänteitä. Lopuksi reflektiivis-dialektinen lähestymistapa vaikuttaa mielekkäältä kulttuuripsykologisen viitekehyksen kannalta. Dynaamisuus, ilmiöiden riippuvuus toisistaan ja systeemin eri tasojen dialektinen vuoropuhelu tarkoittavat tässä tutkimuskontekstissa esimerkiksi sitä, että kulttuuriset ja institutionalisoituneet käsitykset nuotilleen laulamisesta ovat yhteydessä paitsi yksilön kokemukseen laulamisesta myös fysiologisiin kehon tapahtumiin, esimerkiksi sydämen lyöntitiheyteen. Opetusintervention aiheuttama välitön muutos voi olla havaittavissa aluksi vaikkapa asenteen tasolla tai oman lauluaan kuulemisen tasolla ja myöhemmin laulamistoiminnan tasolla.

Yleisenä toimintatutkimuksen keskeisenä piirteenä pidetään tutkimuksen etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion sykleinä (Carr & Kemmis 2002, 162). Todellisuudessa vaiheet ovat limittäisiä ja päällekkäisiä ja prosessi on avoimempi ja joustavampi kuin sen teoreettinen malli. Tärkeää on se, että osallistujat kokevat prosessin kehittävän heidän toimintaansa ja heidän ym-

⁸⁹ Kemmis ja McTaggart (2003, 354) käyttävät käsitettä ”reflexive”. Käytän kuitenkin käsitettä reflektiivinen heitä lainatessani.

märrystään siitä. Kuula (1999, 61) toteaaakin suomalaisista toimintatutkimuksista raportoidessaan tavallisinta olleen, että tutkijat hyödynsivät yhtäaikaaisesti ajatuksia useilta oppi-isiltä ja toimintatutkimuksen suuntauksilta. Tämä on ymmärrettävää, koska käytäntöjen tutkimiskontekstit ja tutkimukselliset yksityiskohtaiset tavoitteet vaihtelevat tutkimuksesta toiseen asettaen erilaisia vaatimuksia tutkimuksen toteutukselle. Yhtenäisen tutkimustradition asemesta toimintatutkimus on paremminkin väljä tutkimusstrateginen lähestymistapa, joka saa sisältönsä pitkälti kulloiseltakin kohdealueeltaan (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35).

7.1.1 Suunnittelun ja toiminnan vuoropuhelu

Toimintatutkimukselle luonteenomaista on eteneminen suunnittelun ja toiminnan ”kentän” ja ”teorian” vuoropuheluna. Tässä tutkimuksessa kentän muodosti kymmenen laulutaidottoman aikuisen kanssa työskentely ryhmä- ja yksityistunneilla lokakuun 1999 ja tammikuun 2001 välisenä aikana. Tutkimusprosessissa tapahtumat, havainnot, ajatukset, oivallukset, kirjallisuuteen perehtyminen, aineiston kerääminen, järjestäminen ja analysointi menivät limittäin ja päällekkäin. Tutkimuksen alkaessa minulla ei ollut kirkkaana selvillä, millaisella käsitteistöllä tulisin aineistoon tarttumaan – enhän voinut edes tietää, mitä tulisi tarkkaan ottaen tapahtumaan, mitä tapahtumista havaitsisin ja miten niitä tulkitsisin. Lisäksi tutkimuskohteestani aikuisten laulutaidottomien laulamaan oppimisesta oli saatavilla lähinnä yksittäisiä tapauskuvauksia, joten en voinut luoda vahvoja ennako-oletuksia niiden perusteella. Siten tutkimus on otteeltaan aineistolähtöinen ja eksploratiivinen, ilmiön peruskartoitukseen ja ymmärtämiseen pyrkivä. Tämä lähestymistapa on tietystä määrin sukua Grounded Theory -lähestymistavalle. Siinä tutkija luo analyttisiä tulkintoja aineistosta koko tutkimusprosessin ajan, mikä suuntaa aineiston keruuta ja jälleen tarkentaa teoreettisen tarkastelua (Silvonen & Keso 1999; Charmaz 2003, 250)⁹⁰. Olin tilanteessa, jota Alasuutari (2001, 269) sanoo laadulliselle tutkimusprosessille ominaiseksi: ”Aineiston ja tutkittavan ilmiön analysointi etenee aineiston keräämisen kanssa rinta rinnan, niin että hypoteesien testaaminen myös ohjaa uuden aineiston keräämistä.”

Teoria hahmottui esiyymmärryksen sekä kentällä tehtyjen havaintojen ja esiin nousseiden kysymysten kautta neljäksi näkökulmaksi: kulttuurisen maise-man, subjektiivisen kokemuksen sekä eräiden musiikin kognitiiviseen prosessointiin ja äänielimistön fysiologiseen toimintaan liittyvien tekijöiden tarkasteluksi. Kentän tapahtumien reflektointi ja tulkinta kirjallisuuden avulla johti työskentelytapojen muokkaamiseen, jonka perusteella työskentely kentällä jatkui. Toteutui toiminnan ja teorian induktiivis-deduktiivinen sykli (ks. Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36–37).

⁹⁰ En kuitenkaan soveltanut Grounded Theory-tyyppistä aineiston koodausmenetelmää (ks. Silvonen & Keso 1999).

7.1.2 Reflektiivisyys

Reflektiivisen ajattelun ajatellaan olevan keskeinen väline toiminnan parantamiseen toimintatutkimuksessa (Carr & Kemmis 2002, 162–175). Mezirow määrittelee reflektion olevan omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (1996, 8). Reflektiivisesti ajatteleva subjekti kääntyy ajattelun kohteena olevista konkreettisista objekteista pohtimaan itseään ajattelevana subjektina. Reflektoidessaan ihminen tarkastelee omaa subjektiviteettiaan, omia ajatussisältöjään, kokemuksiaan ja itseään tajuavana ja kokevana olentona. Hän ikään kuin näkee oman toimintansa ja ajattelunsa uudesta näkökulmasta ja pyrkii ymmärtämään, miksi ajattelee niin kuin ajattelee, miksi toimii niin kuin toimii. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36.) Reflektiota voi myös kuvata ”elämällä oppimiseksi”. Olennaista siinä on tietty pysähtyminen, viiveellä katsominen: mitä ja miten on tehty, miten tehty on koettu, jaetaan toisten kanssa kokemuksia ja näin opitaan tapahtuneesta jotakin, jonka viedä eteenpäin. (Murto, Sava 1997 mukaan.)

Ensimmäisen opetusperiodin aikana syksyllä 1999 esiin tuli sellaisia seikkoja, joita en ollut hahmottanut projektin alkaessa. Minun oli arvioitava uudelleen niin opetuksen kuin tutkimuksenkin menettelytapoja ja tavoitteita. Tällaista ennakko-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota voi kutsua Mezirow (1996) tapaan kriittiseksi reflektioksi.⁹¹ Alkuperäissuunnitelmassa olin toisaalta aliarvioinut laulutaidon vähäiseenkin kehittymiseen tarvittavan ajan, toisaalta yliarvioinut ryhmäopetuksen mahdollisuudet. Syksyn mittaan tuli selvästi esiin, että nuotilleen laulamistaidon parantumiseksi myös yksilöllinen ohjaus on tarpeen.

Kuten Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 38) toteavat usein tapahtuvaksi, prosessin aikana oli jostain ongelmasta tai sivukysymyksestä alkanut kasvaa merkittävä uusi suunnanavaus koko tutkimukselle. Tällaisia ongelmia ja sivukysymyksiä nousi runsaasti, ja ne vaikuttivat niin opetusinterventioon kuin esimerkiksi omaan ajatteluuni. Tarkastelen näitä seikkoja luvussa 7.3.2, jossa käyn läpi käytännön työskentelyn, kirjallisuuteen perehtymisen ja aineiston analysoinnin reflektiiviseen vuorovaikutukseen tutkimuksen aikana vaikuttaneita tekijöitä.

91 Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennakko-oletusten pätevyyden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimusta (Mezirow, 1996, 8).

7.2 Lauletaan–projektin kuvaus

7.2.1 Tutkimukseen orientoituminen pilottiprojektilla

Ennen varsinaisen tutkimusprosessin alkua kokeilin pilottiryhmän kanssa talvella 1999 alustavia ajatuksiani heikosti laulavien ryhmän kanssa työskentelystä.⁹² Opetin neljää aikuista, jotka eivät osanneet laulaa nuotilleen⁹³ ryhmässä kymmenen tapaamiskerran ajan, yhteensä 15 tuntia. Ryhmässä oli kaksi naista ja kaksi miestä.

Pilottiprojektin havainnot ja kokemukset olivat seuraavanlaisia: Naisille oli usein helpompaa toistaa minun lauluäänellä antamani ääni kuin pianolla annettu ääni. Miehillä kumpikin oli vaikeaa, koska oma naisäänimallini soi oktaavia korkeammalta kuin heidän äänensä. Edistystä lauluäänen hallinnassa tapahtui pilotin aikana mutta ei paljon. Tuntitilanteissa oli jatkuva kiireen tuntu ja toiminnan suunnitelmallisuudessa oli puutteita. Varsinaisessa tutkimusryhmässä olisi suunniteltava, havainnoitava ja kerättävä materiaalia prosessista huolellisemmin.

Huomasin, kuinka omat tuntemukseni vaihtelivat ja mietin esimerkiksi, onko laulamisen tärkein kriteeri ”puhtaus” ja huonon laulamisen ”likaisuus” ja saako laulaa väärin tai epäpuhtaasti? Osallistujien laulamisesta löytyi aina myös aidosti myönteisiä seikkoja. Kuitenkin välillä nuotilleen laulamisen yritykset onnistuivat niin huonosti, että koko pilotti tuntui epäonnistuneelta, jos laulaminen ei parane. Ymmärsin kuitenkin myös tuon tärkeäksi tulokseksi, mikäli niin kävisi. Opetuskertojen määrä jäi harmittavan vähäiseksi, joten tarkkoja johtopäätöksiä pilotista tuntui vaikealta tehdä. Pilottiryhmän vielä työskennellessä aloin kerätä varsinaista tutkimusryhmää kevättalvella 1999.

7.2.2 Projektin tapahtumat ja aikataulu

Tutkimuksen opetusinterventio toteutui projektina, jota kutsuttiin Lauletaan–projektiksi. Alla olevaan taulukkoon on koottu projektin tapahtumat sekä lista tutkimusaineistosta. Selvitän tekstissä tarkemmin tapahtumien ja aineiston luonteen.

92 Alasuutari (2001, 254) kysyy aiheellisesti, milloin tutkimusprosessi alkaa. Alkaako se silloin, kun aineistoa aletaan kerätä vai jo tutkimussuunnitelman valmistumisesta – vai ehkä aikaisemmin? Hän toteaa tutkimuksen nojaavan aina joiltain osin aikaisempaan tutkimukseen tai tekijänsä aikaisempiin kokemuksiin.

93 Nuotilleen laulamisen ongelmat olivat pilottiin osallistuneilla samankaltaisia kuin varsinaiseen tutkimusryhmään osallistuneilla, joiden ongelmien luonnetta esittelen luvussa 8.1.1.

Taulukko 2. *Lauletaan-projektin tapahtumat ja kerätty tutkimusaineisto*

Ajankohta	Tapahtuma	Tutkimusaineisto
Maalis–huhtikuu 1999	Projektista ilmoittaminen, tutkimusryhmän muodostaminen ja ensitapaaminen.	• Ilmoitus, jolla hain osallistujia projektiin (liite 3). • Alkuhaastattelu (nauhoitettu). • Taitotesti (nauhoitettu, liite 4). • Laulun esittäminen (nauhoitettu).
Huhtikuu 1999	Informaatiokirje projektista; syksyn kokoontumisajat ja muita käytännön seikkoja; pyyntö pitää laulu-päiväkirjaa.	
Kesä 1999	Kirje, jossa pyydän ajatuksia omasta laulamishistoriasta (liite 5).	• Osallistujien kirjoittama kirje omasta laulamishistoriasta. • Laulupäiväkirja.
Lokakuu 1999		• Taitotesti. • Kyselylomake I (liite 6). • Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi. • Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta (liite 7). • Lukemisen ja laulamisen videointi. • Karman musikaalisuustesti.
Loka–joulukuu 1999	1.opetusperiodi: 10 ryhmätuntia. Tapasin opiskelijat yksitellen puolessa välissä periodia ja havainnoin heidän laulutarkkuuttaan ja äänialaansa.	• Tuntien videointi. • Laulupäiväkirja ja tuntipalautteet. • Puolimatkan krouvin mietteet (liite 8). • Yksitellen tapaamisen nauhoitus. • Onnistunut laulamiskokemus-pohdinta (liite 9). • Opettajan toiminta ja tuntiharjoitteet
Joulukuu 1999	Päätös jatkaa projektia.	• Taitotesti. • Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi. • Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta. • Lukemisen ja laulamisen videointi. • Karman musikaalisuustesti.

Ajankohta	Tapahtuma	Tutkimusaineisto
Tammi–toukokuu 2000	2. opetusperiodi: 5 ryhmätuntia ja yksityistunteja.	- Tuntien videointi tai c-kasetille nauhoitus. - Ilmapiiri- ja palautekysely (liite 10). - Opettajan toiminta ja tuntiharjoitteet.
Toukokuu 2000		- Taitotesti. - Kyselylomake II (liite 11). - Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi. - Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta. - Lukemisen ja laulamisen videointi.
Syys–joulukuu 2000	3. opetusperiodi: 4 ryhmätuntia ja yksityistunteja.	- Tuntien videointi tai c-kasetille nauhoitus. - Opettajan toiminta ja tuntiharjoitteet.
Helmi–toukokuu 2001	Joitakin yksittäisiä tapaamisia osallistujien kanssa.	- Kyselylomake III (liite 12). - Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi. - Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta.
Toukokuu 2002	Seurantatapaaminen.	- Laulutunti ja sen videointi. - Seurantakysely (liite 13).
Tammi–helmikuu 2003	Kirkkokuorolaiset arvioivat cd-näytteet.	- Ohjeistus cd-näytteiden arvioimiseksi (liite 14). - Cd-näytteiden esitysjärjestys ja nauhoitusajankohta (liite 15).
Joulukuu 2003	Tapaaminen projektiin osallistuneiden kanssa.	- Osallistumisaktiivisuus (liite 16). - Opettajan muistiinpanot.

Maalis–huhtikuu 1999

Kohdistin projektista ilmoittamisen Helsingin yliopiston teologisen tiedekuntaan, koska tiedekunnassa pitämäni ilmaisutaitokurssien yhteydessä olin havainnut monien opiskelijoiden arastelevan ja kokevan osaamattomuutta laulamistilanteissa. Kävin yhdellä peruskurssiluennolla maaliskuussa 1999 kertomassa hankkeestani sekä jätin ilmoituksia laitosten ilmoitustauluille.

Sain luentotiedottamisen⁹⁴ jälkeen runsaan viikon kuluessa 19 yhteydenottoa. Puhelinkeskustelun perusteella sovin tapaamisesta 12 henkilön kanssa. Yhteyttä ottaneista seitsemästä henkilöstä kolme arvioin puhelinkeskustelun perusteella liian taitavaksi laulajaksi projektiin. Esimerkiksi henkilö pystyi puhelimesta laulamaan ”Ukko Noan” nuotilleen. Neljä henkeä jäi varasijalle. Tapaasin puhelinkeskustelun perusteella alustavasti valitsemani henkilöt yksitellen. Tapaamisen aikana haastattelin henkilöä vapaamuotoisesti keskustellen, ja hänen laulamishistoriaansa ja siihen liittyviä tunteita ja ajatuksia käytiin läpi. Jokainen teki myös **taitotestin** ja lauloi jonkin **vapaavalintaisen laulun**. Taitotestissä laulettiin intervalli- ja melodiatehtäviä. Kaikki taitotestisuoritukset nauhoitettiin, ja pisteytin suoritukset nauhoitusten perusteella. Testin tekotavan kuvaus on luvussa 8.1 ja tehtävät liitteessä 4. Kerroin myös omasta taustastani, tutkimuksen tavoitteista ja odotettavissa olevista työskentelymenetelmistä. Nauhoitin tapaamisen c-kasetille.

Tavoitteeni oli saada tutkimusryhmään henkilöitä, joilla ensinnäkin oli todellisia laulamisvaikeuksia siten, että joko henkilö ei kyennyt laulamaan nuotilleen ja/tai hänellä oli voimakas uskomus omasta laulutaidottomuudestaan. Toiseksi oli tärkeää, että hänellä vaikutti olevan motivaatiota kehittää laulamistaan. Kolmantena valintaan vaikuttavana kriteerinä oli pyrkimys pitää ryhmän osaamistaso suhteellisen homogeenisena. Aiempien kokemusteni mukaan melko hyvin laulavat voisivat tahtomattaan lannistaa heikommin laulavia. Lisäksi etenemistahdi voisi olla heille liian verkkainen. Toisaalta jos mukana on muutama hieman osaavampi henkilö, heidän äänensä tukee muiden laulamista. Tapaamisen perusteella hylkäsin yhden henkilön samasta syystä kuin edellä; nuotilleen laulutaito vaikutti kohtuulliselta. Tutkimusryhmään valitsemistani 11 henkilöstä yksi joutui terveydellisistä syistä perumaan osallistumisensa.

Lopullisen ryhmän muodosti kuusi naista ja neljä miestä. Seitsemän heistä oli syntynyt vuosina 1976–1979, yksi vuonna 1970 ja kaksi vuosina 1951 ja 1945. Kahdeksan nuorinta opiskeli teologiaa, vanhin osallistuja opiskeli muun työn ohessa diakonia-ammattikorkeakoulussa ja toiseksi vanhin osallistuja oli toimitusjohtaja it-alalla.

Huhtikuu/kesä 1999

Huhtikuun lopussa lähetin informaatiokirjeen projektista ja pyysin pitämään laulupäiväkirjaa, johon merkitä, onko laulanut ja mitä havaitsi äänessään, ajatuksissaan ja tuntemuksissaan. Kesäkuun lopussa lähetin kirjeen, jossa pyysin ajatuksia omasta laulamishistoriasta, koska halusin saada kirjallisesti alkuhaastattelua täydentävää tietoa (liite 5).

⁹⁴ Yksi osallistuja, Ville, oli aiemmin kuullut aiheistani muodostaa tutkimusryhmä. Hänelle tein alkuhaastattelun jo 19.12.1998.

Lokakuu 1999

Ennen ryhmäopetuksen alkua keräsin seuraavan tutkimusaineiston.

Kyselylomake I koostui 11 avoimesta oppimiseen ja projektiin liittyvästä kysymyksestä (liite 6).

Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi. Esitin osallistujille kymmenen kysymystä, jotka koskivat laulamiseen ja äänenkäyttöön liittyviä yksittäisiä taitoja. Kysymykset, jotka analysoin tuloksissa, ovat: Miten edistynyt olet nyt seuraavien seikkojen suhteen: 1. Miten äänesi tottelee? 2. Pääsetkö matalalle? 3. Pääsetkö korkealle? 4. Kuuletko, jos laulat väärin? 5. Kuuletko, jos toinen laulaa väärin? 6. Pidätkö puheäänestäsi? Neljä muuta kysymystä (miten äänesi tottelee; väsykö äänesi helposti puhuessasi; väsykö äänesi helposti laulaessasi; onko kehossasi jännityksiä laulaessasi) eivät tuoneet tutkimuksen kannalta oleellista lisätietoa, joten en analysoinut niitä tulosten yhteydessä. Kysymyksiin vastattiin neljä kertaa projektin aikana, loka- ja joulukuussa 1999, toukokuussa 2000 ja helmi–toukokuun välisenä aikana 2001.

Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta. Selvittääkseni osallistujien laulutaitoon ja musikaalisuuteen liittyviä käsityksiä esitin joukon väitteitä, jotka muokkasin Longan ja Lindblom-Ylänteen (1996) opiskelijoiden episteemistä kehitystä koskevan tutkimuskyselyn pohjalta. Laulutaitoon ja musikaalisuuteen liittyvät väitteet olivat: 1. Musikaalisuutta voi kehittää. 2. Laulutaito on lahja, jonka on joko saanut tai sitten ei. 3. Jos on musikaalinen, oppii nopeasti laulamaan. 4. Kuka tahansa voi oppia laulamaan, jos harjoittelee riittävästi. 5. Musikaalisuus on synnynnäinen ominaisuus, johon ei voi paljon vaikuttaa. 6. Laulutaitoa voi kehittää koko elämänsä ajan. Väitteet oli sijoitettu 29 oppimista koskevan väitteen joukkoon. Tutkimuksessa analysoidaan vain ne kuusi kysymystä, jotka liittyvät laulamis- ja musikaalisuuskäsityksiin. Kysely toistettiin neljä kertaa. Liitteessä 7 ovat kaikki kysymykset.

Lukemisen ja laulamisen videointi. Jokainen luki tietyn Krylovin runon ja lauloi saman vapaavalintaisen laulun videolle yksinään ilman säestystä. Nauhoitustilanteessa oli läsnä vain opiskelija ja opettaja. Videointi toistettiin kolme kertaa ja esitettiin koemielessä 12 tutkimuksen ulkopuoliselle henkilölle (ks. luku 10.3.1).

Karman musikaalisuustesti. Karman musikaalisuustesti tehtiin, koska se on laajasti käytössä ja sen avulla voi vertailla osallistujien suoriutumista väestön keskitasoon. Testi tehtiin ensimmäisen opetusperiodin alussa (4.–5. ja 8.10.) ja lopussa (10. ja 13.12.1999) Sibelius-Akatemiassa kirjaston tiloissa. Testissä on kolme esimerkkiä, neljä harjoitustehtävää ja 40 tehtävää. Testi kestää noin 16,5 minuuttia (Karma, 1993).

Selvitän lyhyesti Karman testin perusteita musiikin kognitioiden kannalta. Testin tausta-ajatuksen mukaan rakenteet ovat keskeisessä asemassa havaitsemisessa ja

ajattelussa. Yksittäisten elementtien asemesta rakenne, elementtien keskinäiset suhteet ja keskinäinen järjestäytymisen tapa ovat olennaisia. Kuten visuaalinen strukturointi vaatii kykyä avaruudelliseen hahmotukseen, musiikillisen materiaalin hahmottaminen vaatii kykyä auditiiviseen strukturointiin. Mutta kuten avaruudellinen hahmottaminen ei perustu tarkkaan näkökykyyn, myöskään kyky tajuta äänistä muodostuvia hahmoja ei riipu kyvystä kuulla pieniä eroja äänen korkeudessa, pituudessa, voimakkuudessa tai värissä – vaikkakin kyky kuulla näitä eroja on edellytys kuulla rakenteita. (Karma 2003, 22.)

Psyykkinen funktio, johon auditiivinen strukturointi nojaa, on luonteeltaan hierarkkinen. Musiikillisen rakenteen rakenneosien erojen havaitseminen edustaa alemman tason hierarkiaa, ja strukturointi käyttää alempaa hierarkiatasoa elementteinään. Auditiiviset struktuurit ovat primaareja musiikin prosessoinnin kannalta, koska struktureiden oletetaan kantavan musiikillista merkitystä. Kyky auditiiviseen strukturointiin on se perusta, jolle musiikilliset taidot harjaannuksen myötä rakentuvat ja jolla on merkitystä musiikillisten taitojen oppimisen helppouden kannalta. Auditiivinen strukturointi on luonteeltaan spontaani, nopea ja jokseenkin tiedostamaton prosessi. Mikäli oletus auditiivisesta strukturoinnista primaarina prosessina on oikea, se on suhteellisen riippumaton musiikkilajien ja -tyylien vaihtelusta kulttuurista toiseen, samoin kuin musiikillisen harjaannuksen määrästä. (Karma 2003, 6, 22.) Testin tarkoituksena ei ole mitata kaikkia musiikin alueella tarvittavia ominaisuuksia, vaan primaaria musikaalisuutta, joka on juuri äänten strukturointikykyä (Karma 1986, 70).

Loka–joulukuu 1999: Ensimmäinen opetusperiodi

Periodi koostui kymmenestä ryhmätunnista Sibelius-Akatemian Töölönkadun toimipaikan Aino Ackté- tai Wegelius-salissa.⁹⁵ Tunnit pidettiin viikoittain arki-ilta-
na klo 17–20. Tapaamiset videoitiin. Videoinnin hoiti siihen palkattu henkilö, ja osallistujille oli kerrottu etukäteen videoinnista.

Luokittelen ryhmätuntien tapahtumat kymmeneen sisältönimikkeeseen: lämmittelyjä, improvisaatioita, hengitysharjoituksia, mielikuvien hyödyntäminen, solmisointiharjoituksia, laulujen laulaminen, tiedon jakaminen, asennemuokkaus, keskustelua ja kotiläksyjä. Nimikkeet ovat luonnollisesti osittain päällekkäisiä ja niiden sisältämät toiminnot vaikuttavat toisiinsa. Esitän ryhmätuntien toiminnasta yhteenvedon liitteessä 17.

Periodin aikana keräsin seuraavan tutkimusaineiston:

Laulupäiväkirja ja tuntipalautteet: Ryhmätuntin päätteeksi kirjoitin näkyville tehdyt harjoitteet ja pyysin arvioimaan niiden hyödyllisyyttä ja miel-

95 Talvella 1999 kokoontunut pilottiryhmä (luku 7.2.1) olisi mielellään jatkanut lauluharjoituksiaan, mutta ajan puutteen vuoksi en pystynyt ohjaamaan ryhmää. Tarjosin pilottiryhmän jäsenille mahdollisuuden osallistua varsinaisen tutkimusryhmän harjoituksiin. Osallistuminen jäi vähäiseksi: yksi henkilö oli mukana kaksi kertaa ja yksi henkilö kerran.

lyttävyyttä asteikolla 1–10. Seuraavan tapaamisen aikana katsoin numero-arviot ja muun mahdollisen palautteen.

”Puolimatkan krouvin mietteet”: Lokakuun lopussa puolessavälissä periodia kysyin kahdeksan avointa kysymystä laulamisesta ja projektista (liite 8). Tuolloin tapasin opiskelijat myös yksitellen ryhmätunnin yhteydessä ja nauhoitin c-kasetille, kun opiskelija harjoitteli pianon antamien sävelten mukaan laulamista.

Onnistunut laulamiskokemus: Kahdeksan avointa NLP-lähtöistä kysymystä. Kysymysten tavoite oli aktivoida osallistujan mielessä myönteisiä oppimiskokemuksia (liite 9).

Joulukuu 1999: Päätös jatkaa projektia

Keräsin saman aineiston kuin lokakuussa 1999 lukuun ottamatta kyselylomaketta I (ks. taulukko 2).

Syksyn mittaan tapahtuneiden havaintojen perusteella oli todettavissa, että rohkeus laulaa oli kasvanut ja oli saatu oivalluksia oman äänen toiminnasta. Poh-tiessani havaintoja päädyin seuraaviin ajatuksiin: jotta pysyvää laulamaan oppimista voisi tapahtua, muutoksen on vakiinnuttava 1. tunteen tasolla; pelokkuuden väheneminen ja itseluottamuksen laulamisen suhteen kasvaminen, 2. toiminnan tasolla; laulamisen lisääntyminen ja monipuolistuminen ja 3. tietämyksen lisääntyminen laulamisesta. Kaikilla tasoilla oli edistytty, mutta aloin ymmärtää, että oppimisprosessi vaatii enemmän aikaa. Tärkeäksi oli noussut kysymys, miten laulutaito kehittyisi, jos opiskelija saisi enemmän henkilökohtaista ohjausta ja palautetta kuin mikä ryhmätilanteessa on mahdollista. Ehdotin, että projektia jatkettaisiin sekä ryhmätuntien että yksityistuntien muodossa. Jokainen ilmoitti olevansa halukas jatkamaan harjoituksia. Sovittiin, että opettajan ajanpuutteen takia yksityistunteja saavat pääasiassa vähiten edistyneet.

Tammi–toukokuu 2000: Toinen opetusperiodi

Keräsin **ilmapiiri- ja palautekyselyn** (liite 10). Opetusjaksolla pidettiin kuukausittain ryhmätunti, yhteensä viisi ryhmätuntia, sekä yksityistunteja. Ryhmätunnit pidettiin Sibelius-Akatemian saleissa kuten syksyllä ja yksityistunnit seminaaritallassa. Ryhmätunneilla keskityttiin alkulämmittelyn jälkeen laulujen laulamiseen useimmiten pianon säestyksellä. Käytettävissä oli runsaasti lauluja kopioida sekä toivelaulukirjoja. Yksityistunneilla harjoiteltiin intervallien, sointujen ja sävelkulkujen laulamista, yksinkertaisten ja vaativampien laulujen laulamista sekä joidenkin kanssa myös papin liturgiatehtäviä.

Toukokuu 2000: Aineiston keruu jatkui

Keräsin saman aineiston kuin joulukuussa 1999 lukuunottamatta Karman musikaalisuustestiä sekä **kyselylomakkeen II**, joka koostui yhdeksästä avoimesta oppimiseen ja projektiin liittyvästä kysymyksestä (liite 11).

Syys–joulukuu 2000: Kolmas opetusperiodi

Syksyn mittaan pidettiin neljä ryhmätuntia, ts. ryhmätapaaminen kerran kuukaudessa sekä yksityistunteja. Toiminta oli muodoltaan ja sisällöltään samankaltaista kuin edeltävänä talvena. Opetuksen voi sanoa päättyneen joulukuussa, vaikka seuraavan kevättalven aikana pidinkin muutaman yksityistunnin.

Koko projektin ajan keräsin seuraavia aineistoja:

Videointi ja c-kasetille nauhoitus: Kaikki ryhmätunnit videoitiin ja useimmat yksityistunnit videoitiin tai nauhoitettiin c-kasetille. Nauhoitettua materiaalia kertyi yhteensä noin 65 tuntia. Litteroin koko aineiston.

Opettajan toiminta ja tuntiharjoitteet dokumentoituivat nauhoituksiin ja/tai muistiinpanoihini ja muodostavat osan tutkimusaineistoa.

Helmi–toukokuu 2001: Yksittäisiä tapaamisia, aineiston keruu

Helmikuussa opiskelijat vastasivat viimeisen kerran kysymyksiin laulutaidon osatekijöiden itsearvioinnista ja käsityksiin laulamisesta ja musikaalisuudesta sekä **kyselylomakkeeseen III**, joka koostui 12 avoimesta oppimiseen ja projektiin liittyvästä kysymyksestä (liite 12). Neljä opiskelijaa sai vielä yhden laulutunnin.

Toukokuu 2002: Seurantatapaaminen

Opiskelijat vastasivat seurantakyselyyn (liite 13). Tapasin opiskelijat yksitellen. Vaihdoimme kuulumisia ja pidin jokaiselle laulutunnin.

Tammi–helmikuu 2003: Kirkkokuorolaisten arvioinnin keruu

Jotta saataisiin tutkimuksen ulkopuolisten henkilöiden arvio osallistujien laulutaidosta, esitin testaus- tai tunti-ilanteissa nauhoitetut laulunäytteet talvella 2003 35 kirkkokuorolaiselle Helsingin seudulla⁹⁶. He kuuntelivat 15 minuutin mittaisen cd-koosteen, jossa projektin osallistujat esittävät kaksi näytettä: lyhyen laulun tai

⁹⁶ Valitsin ulkopuolisiksi arvioitsijoiksi kirkkokuorolaisia. On tärkeää, että he edustavat todennäköisesti tulevien teologien todellisia kuulijoita. Käytännössä oli myös mutkatonta järjestää kuuntelutilanteet kuorojen kanssa.

jonkin taitotestin melodian ennen opetusperiodin alkua ja opetusperiodin loppuvaiheessa tai jo loputtua. Näytteet esitettiin satunnaisessa järjestyksessä. Liitteessä 14 on ohjeistus cd:n arviointiin ja liitteessä 15 cd-näytteiden esitysjärjestys ja nauhoitusajankohta. Tarkastelen tuloksia luvussa 8.3.

Joulukuu 2003: Tapaaminen Lauletaan-projektiin osallistuneiden kanssa.

Tapaaminen sovittiin, koska useat osallistujat olivat ilmaisseet kiinnostuksensa saada kuulla, miten olin edennyt tutkimuksessa. Tapaaminen järjestyi Villen kotoon. Paikalla oli viisi osallistujaa, muut olivat ilmoittaneet esteestä. Kerroin alustavista tutkimustuloksista ja keskustelimme niistä. Ilta oli mielestäni ja mitä todennäköisimmin muidenkin mielestä onnistunut ja sen päätteeksi lauloimme yhdessä ”Joulupuu on rakennettu”. Lupasin lähettää sähköpostilla kaikille osallistujille tekemäni henkilökohtaisen yhteenvedon laulamiskehityksestä projektin aikana. Pyysin kommentoimaan yhteenvedoa, mikäli se tuntuisi aiheelliselta. Koska kommentteja ei tullut, oletan, että yhteenvedoissa ei ollut tähdellisiä huomautuksen aiheita.

7.2.3 Aineiston analyysi

Koska tutkimusraportissa on selkeää kirjoittaa aineiston analyysistä omassa luvussaan, saattaa tulla vaikutelma, että analysointivaihe oli tietty yhtenäinen ajanjakso. Tosiasiassa sitä tapahtui koko prosessin ajan. Lähestymistapaani luonnehti siis aineistolähtöisyys, avoimuus ja emergenttisyys (ks. Charmaz 2003, 251). Loin analyttisiä tulkintoja aineistosta koko tutkimusprosessin ajan, mikä suuntasi aineiston keruuta ja tarkensi teoreettista tarkastelua. Aineiston voi sanoa vauhdittaneen ajatteluani ja paremminkin kuin hypoteesien todistamista tavoittelin hypoteesien keksimistä. Tämä on erityisen perusteltua tilanteessa, jossa puuttuu perustietoja tutkimuskohteen olemuksesta (ks. Eskola & Suoranta 2001, 19–20).

Tutkimusaineiston analyysi alkoi heti, kun aineistoa alkoi kertyä, toisin sanoen jo tutkimukseen osallistujien ensitapaamisesta lähtien. Luin haastatteluja ja opiskelijoiden kirjoittamia pohdintoja, purin tuntinauhoituksia ja litteroin nauhoilta kuultavia keskusteluja. Analyysi puolestaan suuntasi monia käytännön toimia ja yritystä käsitteellistää ilmiöitä. Litteroin ryhmätunnit yleensä melko pian kokoonantumisen jälkeen. Se oli osa opettajana tekemääni reflektiota. Myös omat muistiinpanoni heti kokoonantumisen jälkeen palvelivat tätä tarkoitusta. Yksityistuntien litterointi sen sijaan alkoi vasta kesällä 2000. Ne palvelivat seuraavan syksyn opetusperiodia. Opiskelijoiden kirjoitelmat, kyselyt ja muun aineiston kävin läpi aina heti ne saatuani. Sähköpostilla olen tarkistanut jälkeinpäin joitakin seikkoja, jotka olivat jääneet epäselväksi, ja olen saanut joitakin tekstiviestejä spontaaneina kommentteina osallistujilta.

Samanaikaisesti opettamisen ja aineiston analyysin kanssa jatkoin perehtymistä kirjallisuuteen. Sieltä aloin saada teoreettisia ideoita ja käsitteitä, joihin sitoa tutkimusaineistosta löytämiäni seikkoja. Kirjallisuuden kanssa vuoropuhelu, ai-

neistosta kokonaiskäsityksen luominen ja tutkimuksen kirjoittamisprosessi pääsivät kuitenkin varsinaisesti vauhtiin vasta, kun tarvittavaa etäisyyttä tapahtumiin oli syntynyt opetusjaksojen päättymisen jälkeen.

Hermeneuttinen kehä tulkinnan välineenä

Olen muodostanut sekä kokonaiskuvaa projektista että kuvan jokaisen opiskelijan henkilökohtaisesta prosessista lukemalla yhä uudelleen kirjallista aineistoa läpi sekä katsomalla ja kuuntelemalla nauhoitettua materiaalia useita kertoja samaten kuin lukemalla materiaalista tekemiäni litterointeja. Aineiston analyysissä on ollut keskeistä yritys ymmärtää opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia hermeneuttisen tulkintaprosessin tapaan.

Hermeneuttista prosessia kuvataan kehänä, jossa yksittäisten osatekijöiden merkityksen ymmärtäminen määräytyy kokonaisuuden mukaan. Kehä etenee jatkuvana edestakaisena liikkeenä prosessin yksittäisen osan ja kokonaisuuden välillä. Yksittäisen tekijän lähempi tarkastelu voi muuttaa alun perin ennakoitua tulkintaa kokonaisuudesta, mikä jälleen vaikuttaa osatekijöiden tulkintaan. Teksti⁹⁷, jota tulkitaan, on autonominen: tulkinnan on perustuttava tekstin sisältöön tekstin omassa viitekehyksessä, ei esimerkiksi lukijan antamassa (toisessa) viitekehyksessä. Tulkitsijan on tunnettava hyvin se tematiikka, josta tekstissä puhutaan, jotta hän kykenee tajuamaan sen pieniäkin vivahteita. Kuitenkaan tulkitsijan ei voi olettaa olevan vailla ennakkokäsityksiä. Hän ei voi hypätä ulos omasta maailman tulkinnastaan. Keskeistä on, että tulkitsija pyrkii tulemaan tietoiseksi omien ennakkokäsitystensä ja uskomustensa vaikutuksesta tulkintoihinsa. Hermeneuttinen tulkintaprosessi edellyttää siis otetta, jota (Mezirow 1996, 8) kutsuu kriittiseksi reflektioksi. Prosessi on perimmiltään päättymätön. Käytännössä se lopetetaan siinä vaiheessa, kun on löydetty mielekäs, yhtenäinen ja sisäisesti ristiriidaton merkitys. Tulkinta on myös innovaatio, se on luovan prosessin tuote kertoessaan kohteestaan uudessa laajentuneen merkityksen valossa. (Kvale 1996, 46–50.)

Tulokset ovat tulos vuoropuhelusta aineiston kanssa ja tulkinnastani siitä. Tässä tutkimuksessa kirjallisen materiaalin sekä litteroitujen haastattelujen lisäksi sekä opiskelijat että tutkija jäsentävät kokemuksiaan myös soivasta laulamistapah- tumasta (esimerkiksi opettajan kuvaukset kun harjoiteltiin nuotilleen laulamista) kirjalliseen muotoon, mikä muodostaa keskeisen osan tutkimusaineistosta. Koko aineiston tulkinta liittyy yritykseen luoda tapahtumista mielekäs ja yhtenäinen merkityskokonaisuus yksittäisten osatekijöiden ja kokonaisuuden välisessä vuorovaikutuksessa. Tässä mielessä kaikkien esittämieni tutkimustuloksien voi ajatel-

⁹⁷ Lähestymistapa tarkoittaa nimenomaan tekstin tulkintaa, mutta periaatteessa hermeneuttista tulkintaa voi Kvalen (1996, 47, 50–51) mukaan tietyn varauksin soveltaa myös haastatteluihin. Hän huomauttaa haastattelun tulkinnan eroavan valmiin tekstin tulkinnasta mm. siten, että myös haastattelija, ei vain haastateltava, vaikuttaa tilanteen kehkeytymiseen. Haastattelutilanteessa myös monet ei-kielilliset tekijät kuten eleet ja äänenpainot vaikuttavat tulkintoihin.

la heijastavan hermeneuttista pohdintaa. Näin sanoessani ajattelen hermeneuttisen lähestymistavan olevan tutkijan asenteellinen työkalu.

Triangulaatio

Triangulaatiolla tarkoitetaan lyhyesti erilaisten aineistojen, teorioiden ja/tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Aineistotriangulaatio tarkoittaa sitä, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useammanlaisia aineistoja keskenään. (Eskola & Suoranta 2001, 68.) Koska pyrin kartoittamaan ja ymmärtämään varsin moniulotteista ilmiötä, laulutaidottomuutta, pidän välttämättömänä tarkastella sitä eri aineistojen kautta. Ei ole ajateltavissa, että esimerkiksi pelkästään haastattelun avulla siitä saisi laajan ja monipuolisen kuvan, vaan on hyödynnettävä monenlaisia aineistoja. Perustelin johdannossa, miksi pidän välttämättömänä tarkastella laulamista kulttuuriselta, kokemuksellista, kognitiiviselta ja fysiologiselta kannalta. Nojaudun kulttuuripsykologisen viitekehyksen sisällä eri teoriaperinteisiin, joiden mukaan tarkastelukulmat aineistoihin vaihtelevat. Tutkimusaineisto koostuu aistihavainnoista opetustilanteissa ja nauhamateriaalista, kerään tietoa kyselyiden ja muun kirjallisen materiaalin muodossa ja tulkiten aineistoa vuoronperään eri tarkastelukulmia vasten. Menetelmätriangulaatioksi (Eskola & Suoranta 2001, 70) tulkiten sen, että vaikka tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, kaksi aineistoa poikkeaa kvalitatiivisesta otteesta. Ne ovat Karman musikaalisuudesta ja kirkkokuorolaisten arvio osallistujien laulutaidosta. Karman testi liittyy Kemmin ja McTaggartin (2003, 349–351) episteemisessä jaottelussa käytäntöön, jossa yksilön toimintaa tarkastellaan ulkoapäin objektiivisin menetelmin. Kirkkokuorolaisten suorittama arvio taas on luonteeltaan subjektiivinen, mutta on esitettävissä objektiivisessa numeerisessa muodossa.

7.3 Opetusintervention luonne tässä tutkimuksessa

Kuvaan tässä luvussa aluksi niitä kokemuksia, taustaoletuksia ja -ajatuksia, joiden varassa tutkimus ja työskentely ryhmän kanssa alkoivat. Sitten tarkastelen, millaisin käsittein aloin hahmottaa laulutaidottomuuden ilmiötä ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä projektin aikana. Lopuksi esittelen sekä opetusintervention että kerätyn aineiston kannalta tärkeän käsitteen ”lähikehityksen vyöhyke”, johon tutustuin vasta tutkimuksen myötä. Käsite muodostui pedagogiselle ajattelulleni tutkimuksen reflektiivisen kehän myötä keskeiseksi.

7.3.1 Opetusnäkemykseeni ennen tutkimusta vaikuttaneita tekijöitä

Olen itse esteettisen musiikkikasvatuksen tuote. Koulutukseeni kuuluivat lapsuudessa aloitetut viulun ja alttoviulunopinnot musiikkiopistossa, laulunopiskelu har-

rastuksena konservatoriossa ja ammattiopiskelu Sibelius-Akatemiassa aluksi alttoviulun ja myöhemmin laulun solististen opintojen parissa. Olin kasvanut musiikilliseen lahjakkuusajatteluun ja ”virheettömän” suorittamisen maailmaan. Kuten johdannossa totesin, aloin vähitellen kyseenalaistaa perinteisiä käsityksiä musiikkalaalisuudesta ja laulamisesta. Samoihin aikoihin tutustuin näyttelijäntyössä käytettäviin menetelmiin sekä ratkaisukeskeisiin ajattelu- ja toimintatapoihin, jotka vaikuttivat jo tutkimuksen suunnittelu- ja aloitusvaiheessa vahvasti näkemyksiini. Luonnehdin niitä seuraavaksi lyhyesti.

Näyttelijäntyön harjoitukset

Osallistuin useina kesinä erilaisille teatterikursseille, jotka avasivat uusia näköaloja. Näyttelijäntyöharjoitukset erosivat sisäistämästäni klassisen musiikin koulutuksesta erityisesti siinä, miten virheisiin suhtaudutaan. Harjoituksissa tärkeintä oli uskaltaa heittäytyä tilanteisiin omana itsenään ja olla pelkäämättä virheitä, ”mokia”. Ilman että klassisen musiikin soittamisen ja laulamisen koulutuksessa opetettaisiin pelkäämään virheitä, niin helposti käy. Virheet assosioituvat herkästi pelkoon kollegojen tai yleisön ylenkatseesta, murskaavasta julkisesta arvostelusta, tutkinnon hylkäämisestä jne. Oli haastavaa ja vapauttavaa saada kokeilla omia rajojaan erilaisissa ilmaisutehtävissä ja opetella olemaan pelkäämättä virheitä. (Ks. Johnstone, 1996.)

Ratkaisukeskeisyys

Ratkaisukeskeiseen ajatteluun ja siihen läheisesti liittyvään NLP-valmennussuuntaukseen (Neuro-Linguistic Programming) tutustuminen⁹⁸ auttoi hahmottamaan myönteisten muutosten mahdollisuuksia sekä antoi käytännöllisiä työkaluja opetustilanteisiin. Minua viehätti erityisesti näiden lähestymistapojen epädogmaattisuus. NLP:ssä puhutaan paljon oletuksista, ei totuudesta (O’Connor & McDermott 1996, xiv), joten toimijoilla on mahdollisuus ikään kuin avoimeen, luovaan pelikenttään. Käytän jatkossa kummastakin yhteisnimitystä ratkaisukeskeisyys, koska opetusintervention kannalta ne täydentävät toisiaan.

Kummankin suuntauksen voi katsoa nähdäkseni saaneen virikkeitä humanistisesta psykologiasta, mm. Georg Kellyn ja Carl Rogersin ajatuksista. Rogers (1980) painotti asiakaskeksisessä lähestymistavassaan, että terapeutin on oltava avoimesti oma itsensä ja uskottava asiakkaan olevan kykenevä kehitykseen. Terapeutin on luotava ilmapiiri, jossa asiakas voi olla avoin omille kokemuksilleen ja opittava, miten asiakas ajattelee, ymmärtää ja tuntee. Kellyn (1963, 43) mukaan ihmisen ei tarvitse kokea itseään loppuelämänsä olosuhteiden uhriksi, vaan

98 Suoritin Suomen NLP-yhdistyksen valvoman Practitioner–Master-koulutuksen 1995–1996 ja sen jälkeen muita ratkaisukeskeiseen ajatteluun liittyviä kursseja. Olen tutustunut aiheeseen myös kirjallisuuden avulla.

hän voi erilaisia konstruktiivisia mahdollisuuksia tutkimalla vapautua menneisyytensä tai nykyisyyden painolasteista.

Ratkaisukeskeiset terapiasuuntaukset perustuvat pitkälti lyhytterapian kehittäjän Milton H. Ericksonin työhön. Keskeisiä piirteitä Ericksonin terapiatyöskentelyssä ovat tiettyyn ongelmaan keskittyminen, tavoitteiden asettaminen, kielikuvilla kommunikointi muutoksen aikaan saamiseksi sekä eräänlaisen hypnoottisen transsin hyödyntäminen, jolla viitataan paremminkin henkilöiden välisen vuorovaikutuksen intensiteettiin kuin hypnoottiseen tilaan. (Haley 1997, 15–28.) Nykyisin lyhytterapian kenttä on laajentunut moninaisiksi terapia- ja valmennusmenetelmiksi. Suomessa ratkaisukeskeisten menetelmien puolestapuhujana tunnettu Ben Furman määrittelee lähestymistavan seuraavasti: Se on menetelmä, jolla ei analysoida ongelmia, vaan vahvistetaan esimerkiksi terveyttä. Sitä voi kutsua myönteisten ilmiöiden teknologiaksi, ts. toivottujen käyttäytymispiirteiden, ilmiöiden, tunnetilojen, vuorovaikutussuhteiden ja ympäristöjen tutkimiseksi, määrittelemiseksi ja edistämiseksi. Ratkaisukeskeisyys on tavoitteista lähtevää työskentelyä ja tavoitteita kohti kulkemista. On tärkeää, että tavoitteen asettaa asianomainen itse. Loppu onkin siinä, miten ihmistä autetaan, kannustetaan ja rohkaistaan siihen, että hän jaksaa sitä tavoitetta kohti mennä. (Heikkilä & Väänänen 2001, 10–11.)

NLP on Yhdysvalloissa 1970-luvun lopulla syntynyt suuntaus. O'Connor & McDermottin mukaan NLP:ssä korostetaan ensinnäkin luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen ”rapportin” luomista paitsi toiseen ihmiseen myös omaan itseensä, jotta kykenisi löytämään tasapainon non-verbaalisella, psykologisella ja henkisellä, spirituaalisella tasolla oman itsensä kanssa. Toiseksi on tärkeää asettaa tavoitteita pelkkään ongelmaan keskittymisen asemesta; on oltava suunta, johon halutaan edetä. Kolmanneksi korostetaan aistien merkitystä: miltä jokin asia näyttää, kuulostaa, tuntuu, tuoksuu tai maistuu ja mitä kinesteettisiä aistimuksia (vrt. lihastuntoaisti, luku 6.2) siihen liittyy. Eri aistipiireihin liittyvien mielikuvien avulla voidaan merkittävästi jäsentää ja muokata omia mielenisisältöjä. NLP painottaa myös joustavuutta: mitä joustavammin pystyy muuntamaan toimintaansa tai esimerkiksi siihen kytkeytyviä mielikuvia, sitä suuremmat mahdollisuudet on onnistua. On nimittäin tavallista, että ihminen juuttuu toistamaan samaa asiaa, vaikka olisi ilmeistä, että toiminta ei ole tuloksellista. (O'Connor & McDermott 1996, 1–2; ks. Bandler & Grinder 1979.)

Henkilökohtaista muutosta ja vuorovaikutussuhteita voi peilata eri tasoilla, joita NLP:ssä kutsutaan – mielestäni melko epäonnistuneesti – ”loogisiksi tasoiksi”. Ne ovat ympäristö (missä ja milloin; jos esimerkiksi aikoo oppia laulamaan, on mentävä ympäristöön, jossa lauletaan), käyttäytyminen (mitä; on harjoiteltava laulamista), taito (kuinka; kuinka harjoittelee, saako sopivaa opastusta), historia (aikaperspektiivi; millainen menneisyys ihmisellä tässä asiassa on, entä tulevaisuus)⁹⁹, arvot ja uskomukset (miksi; onko laulaminen tärkeää, voiko oppia laula-

⁹⁹ Historian eli aikaperspektiivin lisäys loogisiin tasoihin on peräisin kouluttaja FM Lauri Heikkilältä.

maan), identiteetti (kuka; olenko minä sellainen henkilö, joka voi oppia laulamaan) ja spirituaalinen taso, kokemus osallisuudesta laajempaan kokonaisuuteen. (O'Connor & McDermott 1996, 3–5.)

7.3.2 Reflektiivinen vuorovaikutus tutkimuksen aikana

Ajatteluni ja opetusintervention luonne muuttui, jäsentyi ja tarkentui projektin aikana kirjallisuuden lukemisen ja opetuksen reflektiivisen vuorovaikutuksen vuoksi. Ajatteluni jäsentyi luonnollisesti myös materiaalin analysointivaiheessa Lauletaan–projektin jo päätyttyä. Tutkimus eteni suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion sykleinä. (Ks. Carr & Kemmis 2002, 162.) Ensimmäisestä opetusyksystä lähtien alkoi Heikkisen ja Jyrkämän kuvaamalla tavalla kehkeytyä uusia ja ennakoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä, ”uutta luovia yllätyksiä” (1999, 38). Nämä ongelmat muodostavat yhdessä esiymmärryksen kanssa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, jonka kävin läpi luvuissa 3–6. Kokoan tähän ne keskeiset seikat, jotka nousivat esiin vasta projektin kuluessa ja sen jälkeen aineistoa analysoidessani. Ilmoitan suluissa sen luvun, jossa teoreettisessa viitekehityksessä tarkastelen kyseisiä seikkoja.

Havainnoidessani opiskelijoita ja keskustellessani heidän kanssaan aloin pohtia, miten voisi selittää korkeampien sävelten laulamisongelmia. Voisivatko ne ja kapea ääniala liittyä esimerkiksi rekisterinvaihdoksen vaikeuksiin (luku 6)? Aloin myös ihmetellä omaan lauluääneen liittyviä sävelkorkeuksien kuulemisiongelmiä ja musiikillisen materiaalin prosessoimiseen liittyviä kysymyksiä. Tämä johti miettimään representaatiota, melodian muistamiseen liittyviä kysymyksiä ja käsitteitä kuten kategorinen havaitseminen ja tarkkaavaisuuden suuntaaminen. Tutustuminen Graham Welchin käsityksiin laulutaidosta kehityksellisenä jatkumona ja hänen skeemateoriansa tarjosivat peilauspinnan tutkimushavainnoilleni (luku 5).

Osallistujien uskomukset laulutaidosta ja laulamisesta yleensä näyttivät muodostavan herkästi itseänsä toteuttavan ennustuksen. Näiden asioiden käsitteellistämiseksi aloin pohtia itseluottamukseen, attribuutiota poihin ja minäpystyvyyteen liittyviä ulottuvuuksia, jotka puolestaan ovat yhteydessä ilmapiiriin ja palautteeseen oppimistilanteissa (luku 4).

Kulttuuripsykologiseen ajatteluun perehtyminen mahdollisti yritykseni tarkastella laulamista systeemisesti osana laajempia kulttuurisia merkitysverkkoja. Kulttuuripsykologisen näkemyksen mukaan yksilöiden uskomukset taidoistaan ja mahdollisuuksistaan ovat yhteydessä kulttuurin käsityksiin oppimisesta. Esiymmärrykseni popperilaisesta kulttuurimaailmasta alkoi jäsentyä esteettistä ja praksiaalista musiikkikäsitystä koskevaksi pohdinnaksi. Myös Bergerin ja Luckmannin analyysi instituutioista, Hollandin ym. käsite ”mahdolliset maailmat” (luku 3 ja 4) tarjosivat tärkeän kehikon ajattelulle. Vygotskyn ”lähikehityksen vyöhykkeen” käsite (luku 7.3.3) auttoi puolestaan selkiyttämään tekemäni pedagogisen intervention luonnetta.

Opettajana ja tutkijana joutui tekemään koko ajan valintoja ja päätöksiä sekä nopean intuitiivisesti että pohdinnan avulla. Niiden kaikkien perusteiden tavoit-

taminen jälkeenpäin on mahdotonta. Lukemattomia juonteita, jotka jollain tavalla vaikuttivat sekä omaan opettaja-tutkijan että osallistujien ajatteluun ja toimintaan, katosi tapahtumisen virtaan. Vaikka kuinka pyrki asioiden todellisuutta vastaavaan tilan kuvaukseen, valikoituu tapahtumien runsaudensarvesta vain sellaisia asioita, jotka resonoivat juuri minussa. Siten tutkimus on vääjäämättä tutkijan subjektiin, hänen valintoihinsa ja tulkintoihinsa, sidottua.

7.3.3 Lähikehityksen vyöhyke

Venäläisen Vygotskyn (1978) ajatukset kielen ja ajattelun sosiaalisesta alkuperästä auttavat ymmärtämään niitä mekanismeja, joiden kautta kulttuuriset ilmiöt tulevat osaksi yksilön mieltä. Hänen 1920–1930-luvuilla esittämänsä ajatukset loivat perustan kulttuuripsykologisen suuntauksen näkemyksille oppimisesta ja opettamisesta sosiokulttuurisena tapahtumana. Pohtiessaan psyykkisten mekanismien kehittymistä Vygotsky oletti, että tietojen ja taitojen omaksuminen edellyttää yleensä harjoittelua ja opastuksen saamista kokeneemmilta henkilöiltä. Biologiset tekijät eivät enää tietyn kehitysvaiheen jälkeen kelpaa primaareiksi, tyhjentäviksi selityksiksi, vaan selityksiä on etsittävä sosiaalisista tekijöistä. Vastustaessaan biologista reduktionismia ja mekanistista behaviorismia hän painotti, että kehitystä selittävät tekijät ovat moninaisia eikä kehitys koskaan perustu vain yhden yksittäisen tekijän vaikutukseen. Psykologiset työkalut kuten kieli, laskemistavat, muistitekniikat, algebralliset symbolit – tai kuten alla olevassa esimerkissä tahti tai nuotit – ovat luonteeltaan sosiaalisia: yksittäinen ihminen ei saa niitä perintötekijöinä tai keksi niitä irrallaan ympäristöstä, vaan sosiokulttuurisen yhteisönsä jäsenenä. (Wertch 1985, 20–22, 80.) Vygotsky oli kiinnostuneempi tutkimaan sitä, miten johonkin suoritukseen ylletään kuin senhetkistä suoritustasoa sinänsä. Käsitteen ”lähikehityksen vyöhyke” avulla hän kuvasi sitä toimintaa ja toiminnan tasoa, johon oppija kykenee kokeneemman toimijan opastuksessa. (Vygotsky 1978, 85–86.)

Vygotskyn mukaan lapsen kulttuurisessa kehityksessä jokainen toiminta esiintyy kahdella tasolla: ensin sosiaalisella, ihmisten välisenä interpsykologisena tapahtumana, ja sitten psykologisella tasolla, lapsen sisäisenä intrapsykologisena tapahtumana. (Wertch 1985, 60–61.) Kyse on jatkuvasta vastavuoroisuudesta, koska periaatteessa kaikki se, mitä lapsi oppii kulttuurista ja sen tavasta käsittää maailma, perustuu vuorovaikutukseen lapsen ja muiden välillä (Bruner 1996, 20).

Se, mitä lapsi voi oppia, on suhteessa lapsen kehitystasoon. Aktuaalisen kehityksen taso on se, jolla lapsi kykenee itsenäisesti suoriutumaan annetusta tehtävästä. Lähikehityksen vyöhyke puolestaan on alue, joka jää aktuaalisen ja potentiaalisen kehityksen tason väliin, ts. alueen alarajalla lapsi pystyy suorittamaan tehtävän itsenäisesti ja ylärajalla hän onnistuu siinä vain saadessaan ulkopuolista tukea esimerkiksi opettajalta tai kokeneemmalta vertaiselta. Erilaiset kykytestit, joilla määritellään lapsen älykkyyttä, pyrkivät mittaamaan vain aktuaalisen kehityksen tasoa. Aktuaalisen kehitystason arvioiminen on kuitenkin luonteeltaan retrospektiivistä eli kuvaa ”kypsyneitä hedelmiä”. Lähikehityksen vyöhyke puolestaan kuvaa niitä funktioita, jotka ovat kypsymässä. Lapset voivat olla älykkyyksiäl-

tään ts. aktuaaliselta kehitystasoltaan samassa pisteessä, mutta suoriutua varsin eri tavoin vaikeammasta tehtävästä aikuisen opastamana ts. lähikehityksen vyöhykkeellä toimittaessa. Onko silloin perusteltua väittää, että lasten älykkyysikä on sama? Jos lapsi voi aluksi kokeilla yksinään liian vaikeaa tehtävää osaavamman henkilön kanssa, se herättää lapsen sisäisiä kehitysprosesseja. Kun nämä prosessit sisäistyvät, ne muodostuvat lapsen omaksi taidoksi. Lähikehityksen vyöhykkeen avulla voidaan ennustaa sitä, miten ”potentiaaliset nuput” tulevat kehittymään. (Vygotsky 1978, 85–87, 90.)

Eloise Ristad, muusikko ja opettaja, kertoo selostuksesta, jonka hän sanoo kuulevansa usein keskustellessaan uuden opiskelijan kanssa tämän musiikillisesta taustasta.¹⁰⁰

”Kävin pianotunneilla pienenä [syvä huokaus]. Sitä tunsin itsensä niin kömpelöksi ja kyvyttömäksi. Mitä tarkoittikaan 6/8-osa? Eikö se mene neljään? En ehtinyt huomata pisteellistä neljäsosaa, ja mitä se sitä paitsi tarkoitti. Yritys oli kova, mutta aivot eivät totelleet. Sitten vihdoin sain ruveta soittamaan ”Für Eliseä”, jota rakastin. Tosin se ei ollut mukavaa opettajalle, koska kaikki halusivat soittaa sitä. Ja hänen käsityksensä siitä, kuinka ”Für Elise” pitää soittaa, oli erilainen kuin omani. Arvaa, kenen käsitys voitti? Minusta tuli aikuisena juristi. Vaikka tiedän osaavani ammattini, jäi taustalle kuitenkin piano-opettajan varjo: Mitä jos soittamiseen liittynyt kyvyttömyyden tunne saa vallan kesken vaikean oikeusjutun käsittelyn?” Ristad sanoo huokavansa syvään joka kerran kuullessaan vastaavista kokemuksista ja jatkaa: ”Ehkä juuri sinä olit se onnellinen, jota opettaja rohkaisi ja tuki, joka auttoi sinua edistymään ja rakastamaan musiikkia. Liian monilla kuitenkin sana piano-opettaja panee hälytyskellot soimaan. Soittotunnit – tai mitkä tahansa oppitunnit – voivat olla vaarallisia. Voi alkaa uskoa ansaitsevänsä halveksuntaa – ’sääli, ei yhtään rytmittäjää’. Vähitellen menettää lapsenomaisen innostuksen musiikkia tai jotain muuta harrastustaan kohtaan. Jos lapsi ei sovi annettuun opetusmalliin, hän ei opi musiikkia, mutta hän oppii olevansa ’vaikea’, ’vastuuton’ tai ’tyhmä’.” (Ristad 1982, 51–59.)

Lähikehityksen vyöhykkeen näkökulmasta tulkittuna ei tarinan opettaja tarjonnut sellaista tukea, joka olisi auttanut lasta ymmärtämään esimerkiksi tahtilajeja merkintätapoineen. Lähikehityksen vyöhykkeellä toimiminen tarkoittaa, että toiminta aluksi onnistuu opettajan opastuksella ja se voi myöhemmin sisäistyä itsenäiseksi intrapsykologiseksi toiminnaksi ja aktuaaliseksi kehitystasoksi. Ehkä opettaja antoi oppilaan vain mekaanisesti toistaa tehtävää. Opettaja ei yrittänyt esimerkiksi selvittää, mikä nimenomaisesti oli hankalaa, mihin lapsi suuntasi tarkkaavaisuu-

100 Lainaus ei ole suora ja olen lyhentänyt Ristadin tekstiä. Käännös on kuitenkin uskollinen alkutekstin hengelle.

tensa, miten hän tulkitse epäonnistumisensa. Opettaja jätti oppilaan vaille riittävää tukea tuottamaan produktia, johon oppilaalla ei ollut sopivia työkaluja ja jonka osatekijöitä oppilas ei yksin osannut analysoida eikä korjata.¹⁰¹

Kertoja oli ilmeisesti lapsuutensa pianotunneilla toiminut taitojensa ääri rajoilla. Siellä, tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä rajoilla – lähikehityksen vyöhykkeellä – toimiva ihminen on erityisen haavoittuva (Hakkarainen ym. 2004, 209). Vygotsky puhuu oppimisen kannalta olennaisesta tunnehavaintokokemuksesta. Tunnehavaintokokemus viittaa siihen, kuinka ihmiset havaitsivat, kokevat ja käsittelevät sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä tunteita. Affektiivisiin tekijöihin liittyvä turvallisuusvyöhyke (”safety zone”) on tärkeä osa lähikehityksen vyöhykettä. (Mahn & John-Steiner 2002, 49, 51–52.) Oppimisen onnistumisen kannalta on kriittistä se, miten ihmiset pystyvät tukemaan ja kannustamaan toistensa oppimista. Latistava ja ahdistusta ruokkiva ilmapiiri vähentää oppimismahdollisuuksia, mutta tunteisiin perustuva kannustus saattaa auttaa ihmisiä jakamaan ajatuksiaan ja antamaan rakentavaa palautetta sekä luo eräänlaisen turvallisuusvyöhykkeen, jonka puitteissa ihmiset voivat kehittyä sekä älyllisesti että kasvaa ihmisinä. (Hakkarainen ym. 2004, 209.) Bruner puhuu paitsi opettajasta myös muista oppijoista oppimistuen rakentajina (”scaffolding”), mikä vastaa nähdäkseen lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta. Oppimistuen olemassaolo on välttämätöntä myönteisen itseluottamuksen kehittymiselle. Tuki voi tarkoittaa esimerkiksi mahdollisuutta yrittää uudestaan, kannustusta hyvästä yrityksestä sekä yhteistä rakentavaa pohtimista, miten edetä, jos jokin meni vikaan. (Bruner 1996, 21, 37.)

101 Vuori (1997) pohtii kiinnostavasti lähikehityksen vyöhykettä musiikkipedagogisen työn kannalta.

IV Tutkimustulokset

8 Muutokset laulutaidossa

Tarkastelen tässä kappaleessa ensimmäistä tutkimuskysymystä: ”Millaisia muutoksia tutkimusprojektiin osallistuneiden laulutaidossa tapahtui?” Laulutaidon kriteerinä on nuotilleen laulamisen tarkkuus. Kuvaan muutoksia melko yleisellä tasolla ja esitän luvun lopussa projektin ulkopuolisten henkilöiden (35 kirkko-kuorolaista) cd-laulunäytteiden perusteella antaman arvion osallistujien laulutaidosta. Kolmessa seuraavassa luvussa vastaan toiseen, kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen selvittäessäni yksityiskohtaisemmin, millaisilla fysiologisilla ja kognitiivisilla tekijöillä on mielestäni yhteyttä laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin sekä millaisia olivat osallistujien subjektiiviset laulamiskokemukset ja miten ne muuttuivat. Luvussa 12 tarkastelen kokoavasti sitä, mistä laulutaidottomuudessa on kyse ja esitän hahmotelman opetusmallista.

Tarkastelen aluksi osallistujien laulutaitoa projektin alkaessa ja kuvaan osallistujien lauluongelmia tuottamis-, hahmottamis- sekä tunne- ja uskomuslukokoina. Tuottamislukolla tarkoitan äänentuoton fysiologisessa perustassa äänielimestön tasolla olevia vaikeuksia laulaa nuotilleen. Hahmottamislukolla tarkoitan musiikillisen materiaalin prosessointiin liittyviä kognitiivisen tason vaikeuksia mm. sävelkorkeuksien erottamisessa. Tunne- ja uskomuslukolla tarkoitan laulamiseen liittyviä kielteisiä tunteita ja uskomuksia, kuten että henkilö jännittää laulamista, uskoo, ettei osaa laulaa ja epäilee mahdollisuuksiaan oppia laulamaan.

Taidon arviointi perustuu arvioihini opettaja-tutkijana sekä ulkopuolisten henkilöiden tekemiin arvioihin cd-näytteiden perusteella. Omat arvioni perustuvat yksityis- ja ryhmätunneilla sekä testaustilanteissa tekemiini havaintoihin ja niistä tehtyihin nauhatalennuksiin. Tunne- ja uskomuslukkojen tarkastelu perustuu osallistujien kertomuksiin alkuhaastattelussa, kesäkirjeessä, laulupäiväkirjassa, kyselyissä (ks. luku 7.2.2) ja havaintoihini tuntitilanteissa.

8.1 Taitotesti ja ääniala

Käyttämäni taitotesti on osa ns. musikaalisuustestiä, jota käytetään erään musiikkiopiston pääsykokeissa. Tässä testin tarkoitus oli arvioida vain nuotilleen laulamisen tarkkuutta.¹⁰² Testiosiot olivat ”intervallien ja sointujen toistaminen” (seitsemän tehtävää, joista neljä intervallia ja kolme sointua; maksimipistemäärä 7) ja ”melodioiden toistaminen” (neljä tehtävää, maksimipistemäärä yhdeksän). Testi tehtiin yhteensä neljä kertaa: alkuhaastattelun yhteydessä talvella 1999, ennen ensimmäisen opetusjakson alkua lokakuussa 1999, ensimmäisen opetusjak-

¹⁰² Testin sisältämiä rytmien toistamistehtäviä ei otettu mukaan, koska ne eivät ole tutkimusaiheen kannalta keskeisiä (ks. luku 5).

son lopussa joulukuussa 1999 sekä toisen opetusjakson lopussa toukokuussa 2000. Projektin opetuksen loppuessa joulukuussa 2000 ei enää tehty taitotestiä, koska sen toistaminen ei olisi tuottanut enää uutta informaatiota. Testit nauhoitettiin c-kasetille tai videokasetille. Testaustilanteessa opiskelija oli kahdestaan opettajan kanssa.

Testaustilanteessa annoin tehtävämallit siltä korkeudelta, jolta osallistujan vaikutti olevan helpointa laulaa. Soitin esimerkin (intervallin, soinnun tai melodian) tarvittaessa useita kertoja ja lauloin tavallisesti itse pianon mukana. Soitin intervallit ja soinnut pääsääntöisesti murrettuina ja jätin ne soimaan. Opiskelija sai yrittää niin monta kertaa kutakin tehtävää, että hän joko onnistui tai saatoin todeta, että tuotos ei parane. Mikäli pystyi laulamaan annetun intervallin, soinnun tai melodian oikein yhtä aikaa mallin kanssa, sai täydet pisteet. Jos lauloi intervallista toisen äänen oikein tai melodiasta puolet oikein, sai puolet pisteistä. Jos melodiasa hieman yli puolet sävelistä oli kohdallaan, sai lisäksi 0,25 pistettä. Mikäli esimerkiksi kolmisoinnun kaksi säveltä oli kohdallaan, mutta kolmas epäpuhdas, sai 0,75 pistettä. Ilman pianon tai opettajan äänen tukea ei siis tarvinnut laulaa saadakseen täydet pisteet. Mainitsen erikseen, mikäli henkilö lauloi vailla pianon tai opettajan äänen tukea. Taitotesti on liitteessä 4.

Äänialan arviointi tapahtui lähtötilanteessa taitotestin ja omavalintaisen laulun perusteella. Äänialan arviointi projektin opetusjaksojen päättyessä joulukuussa 2000 perustui opetuksen myötä muodostuneeseen käsitykseen, jota saatoin nauhamateriaalin avulla vielä tarkentaa. Äänialaan lähtötilanteessa on luokiteltu mukaan ne uloimmat äänet, jotka henkilö ylipäättään pystyi jotenkin laulumaisesti tuottamaan. Lähtötilanteessa lauluäänialan määrittäminen oli joidenkin kohdalla hankalaa, koska äänenkäyttöön liittyi arkuutta ja tottumattomuutta eikä ääni ollut kovin laulumainen. Projektin opetusjaksojen päättyessä jokaisella oli selvästi havaittavissa oleva lauluääniala.

8.1.1 Taitotestitulokset ja äänialat

Taulukoissa 3 ja 4 sekä kuvioissa 1 ja 2 esitetään taitotestitulokset lähtötilanteessa (maalis–huhtikuu 1999) ja toukokuussa 2000 sekä äänialat lähtötilanteessa ja joulukuussa 2000. Jaottelen osallistujat kolmeen ryhmään: lähtötasoltaan vaatimattomat, kohtalaiset ja hyvät sen perusteella, kuinka voimakkaiksi arvioin henkilön tuottamis-, hahmottamis- sekä tunne- ja uskomuslukot. Seuraavassa luvussa 8.1.2 selvitän lukkojen luonnetta tarkemmin.

Kaikkien kymmenen osallistujan yhteenlasketut pisteet muuttuivat taitotesteissä seuraavasti: ensimmäinen testi maaliskuu–huhtikuu 1999: 99,25 pistettä, toinen testi lokakuu 1999: 95,5 pistettä, kolmas testi joulukuu 1999: 134,45 pistettä ja neljäs testi toukokuu 2000: 152,25 pistettä. Pisteet laskivat hieman lokakuussa 1999 lähtötilanteeseen verrattuna lähinnä kahden henkilön vaikutuksesta (Lida ja Ville). Muilla pisteet pysyivät lähes ennallaan. Joulukuussa kaikkien pisteet nousivat selvästi lokakuuhun nähden lukuun ottamatta Juhon, jonka tulos laski 0,5 pistettä. Toukokuussa kaikki saavuttivat maksimipisteet tai lähes maksimipisteet. Tulos heijastelee mielestäni paitsi testin ja testaustilanteen oppimista myös laulu-

taidon kehittymistä. Seuraavissa taulukoissa ja kuvioissa näkyvät taitotesteissä ja äänialoissa tapahtuneet muutokset. Esitän taitotesteistä vain ensimmäisen testin (ensitapaaminen maaliskuu-huhtikuussa 1999) ja neljännen testin (viimeinen taitotesti toukokuussa 2000) tulokset. Äänialat ilmoitetaan puolisävelaskelina ensitapaamisessa maaliskuu-huhtikuussa 1999 ja projektin opetusjaksojen päättyessä joulukuussa 2000.

Testaustilanne oli aluksi useimmille osallistujille varsin outo. Esimerkiksi Juho kommentoi: *En ikinä oo tehnyt tällaista, että joku antaa tällai äänen. Tää on täyttä hepreaa.* Testaus koettiin erityisesti ensimmäisillä kerroilla ennen opetuksen alkua jopa epämiellyttäväksi: *Oi kamala, mää on viimeks tehny tällasta kolmannella luokalla. Meidän piti laulaa perässä...* (Roosa) *Kun tää [testi] tehdään, tuntuu, että joku olisi laittanut sormen tosi tuskalliseen, kipeään paikkaan. Tuntuu nöyryyttävältä kuulla, että se menee koko ajan pieleen.* (Niko) Koska testaustilanne kävi tutuksi projektin myötä ja laulamiskokemus karttui, ei testaus enää myöhemmin herättänyt vastaavanlaisia kommentteja.

Taulukko 3. Ensimmäisen (maalis-huhtikuussa 1999) ja neljännen (toukokuussa 2000) taitotestin pisteet. Äänialat maaliskuu-huhtikuussa 1999 ja joulukuussa 2000.

	Nimi (muutettu)	Ääniala maalis- huhtikuu 1999	Ääniala joulukuu 2000	1. taitotesti maalis- huhtikuu 1999	4. taitotesti toukokuu 2000	Oma- valin- tainen laulu maalis-huhtikuu 1999
vaatimaton lähtötaso	Iida	12 (e-e ¹)	14 (a-h ¹)	7,75	15 (2)	Jaakko Kultra
	Juho	6 (A-es)	15 (A-c ¹)	8,25	14,75	Kerran usko lapsuuden
	Laura	9 (g-c ¹)	14 (g-a ¹)	8,75	15,25	Jänis istui maassa
	Niko	7 (A-e)	17 (F-b)	5	15,25	Jaakko Kultra
	Ville	10 (F-es)	16 (G-h)	5	15	Jaakko Kultra
kohtalainen lähtötaso	Eetu	12 (G-g)	15 (A-c ¹)	14,25 (1)	15,25 (2)	Porsaita äidin oomme kaikki
	Emma	14 (fis-gis ¹)	17 (g-c ²)	11,25	16	Niin alhaalla ei kukaan kulje
	Roosa	10 (g-f ¹)	17 (g-c ²)	10,75	14,5	Illan rauha hiipii
hyvä lähtötaso	Anni	14 (f-g ¹)	22 (f-es ²)	14,25 (1)	15,5 (2)	Maa on niin kaunis
	Veera	15 (g-b ¹)	22 (g-f ²)	14 (1)	15,75 (2)	Ystävä sä lapsien
Keskiarvo		10,9	16,9	9,9	15,2	

Intervalli- ja sointutehtäviä on seitsemän ja niiden maximipistemäärä on 7 pistettä. Melodiatehtäviä on neljä ja niiden maksimipistemäärä on 9 pistettä.

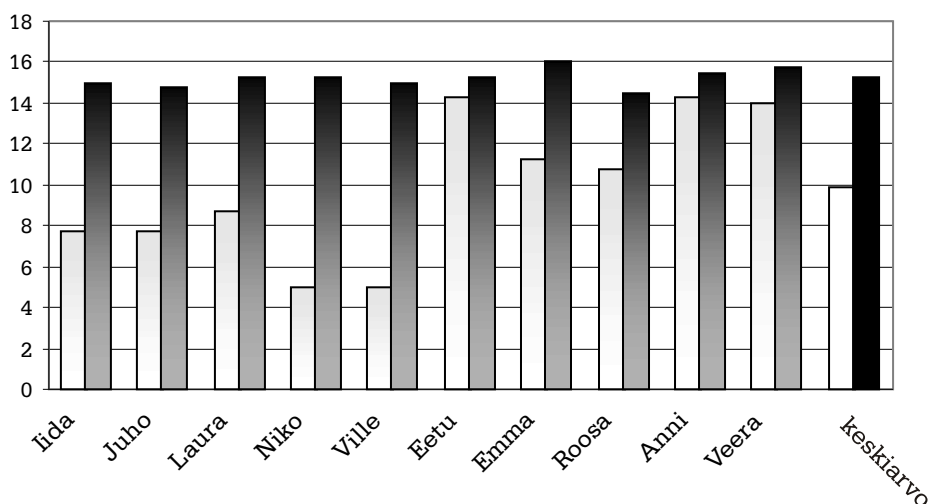
Äänialalla tarkoitetaan lauluäänialaa, joka edes jotenkin kuulostaa laulamiselta (ks. Laukkanen ja Leino, 1999, 52). Luvut äänialasarakkeessa tarkoittavat äänialaa puolisävelaskelina. Esimerkiksi g-g on oktaavi eli 12 puolisävelaskelta ja a-es on vähennetty kvintti eli 6 puolisävelaskelta.

Oma-avalintainen laulu: jokainen lauloi ensi tapaamisessa oman valintansa mukaan laulun.

(1) Henkilö lauloi osan intervaleista, soinnuista tai melodioista myös yksin ilman pianon tai opettajan äänen tukea

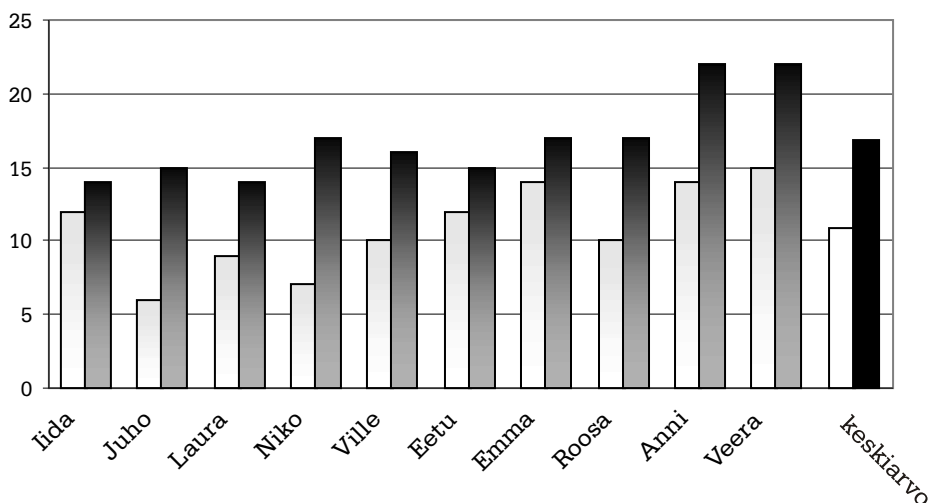
(2) Henkilö lauloi kaikki melodiat lähes oikein myös yksin ilman pianon tai opettajan äänen tukea.

Kuvio 1. Taulukko 3. pylväsdiagrammina taitotestien osalta.



Taitotestipisteet (intervallien ja sointujen + melodioiden toistaminen eli i + m) henkilöittäin lähtö- ja lopputilanteessa. Lähtötilanne maaliskuuhuhtikuu 1999, lopputilanne toukokuu 2000.

Kuvio 2. Taulukko 3. pylväsdiagrammina äänialojen osalta.



Äänialat henkilöittäin lähtö- ja lopputilanteessa. Ääniala ilmoitetaan puolisävelaskelina. Lähtötilanne maaliskuuhuhtikuu 1999, lopputilanne joulukuu 2000.

Taulukko 4. Taitotestitulokset eroteltuna intervalli- sekä melodiatehtäviin ja näiden yhteenlaskettuihin pisteisiin ($i+m$).

	interv. 1. testi	melod. 1. testi.	i + m 1. testi	interv. 4. testi	melod. 4. testi	i + m 4. testi
Iida	4	3,75	7,75	6,5	8,5 (2)	15
Juho	2,75	5	7,75	6	8,75	14,75
Laura	5,5	3,25	8,75	6,25	9	15,25
Niko	2,25	2,75	5	6,5	8,75	15,25
Ville	2,5	2,5	5	7	8	15
Eetu	6,25 (1)	8	14,25 (1)	7	8,25 (2)	15,25
Emma	3,75	7,5	11,25	7	9	16
Roosa	6	4,75	10,75	6,5	8	14,5
Anni	5,25	9 (1)	14,25	7	8,5 (2)	15,5
Veera	5	9 (1)	14	7	8,75 (2)	15,75
Keskiarvo	4,3	5,6	9,9	6,7	8,5	15,2

$i+m$ -pisteet ovat samat kuin taulukossa 3, siis testipisteet lähtötilanteessa maaliskuussa 1999 ja toukokuussa 2000. Intervallitehtävissä on mukana myös kolme soitutehtävää. Intervalli- ja soitutehtäviä on seitsemän ja niiden maximipistemäärä on 7 pistettä. Melodiatehtäviä on neljä ja niiden maksimipistemäärä on 9 pistettä.

(1) Henkilö lauloi osan intervaleista, soinnuista tai melodioista myös yksin ilman pianon/opettajan äänen tukea

(2) Henkilö lauloi kaikki melodiat lähes oikein myös yksin ilman pianon/opettajan äänen tukea.

Teen seuraavaksi yhteenvedon laulutaidosta projektia aloitettaessa lähtötasoryhmittäin. Seuraavissa luvuissa tarkennan kuvauksia fysiologisten, kognitiivisten ja kokemuksellisten ulottuvuuksien suhteen.

8.1.2 Laulutaito lähtötilanteessa

Vaattimaton lähtötaso

Niillä, jotka luokittelin vaatimattomiksi laulajiksi, lähtötason taitotestin intervalli- ja melodiasuoritusten yhteenlaskettu pistemäärä ($i + m$) jäi ensitapaamisen yhteydessä tehdyssä testissä alle osallistujien keskiarvon. Nuotilleen laulamissa oli huomattavia puutteita, ja lauluäänen kvaliteetti oli hiljainen ja soimaton. Koska jo-

kaisella oli vaikeuksia erotella sävelkorkeuksia yleensä ja erityisesti vaikeutta kuulla niitä omasta äänestä, pianon tai opettajan äänen antama tuki ei tavallisesti auttanut siihen, että henkilö olisi laulanut enemmän nuotilleen. He eivät pystyneet myöskään varmuudella arvioimaan, olivatko he toistaneet yksittäisen äänen, intervallin, soinnun tai lyhyen melodian oikein vai eivät.

Omavalintainen laulu laulettiin ensitapaamisen yhteydessä maaliskuu–huhtikuussa 1999 ilman säestystä. Laulaminen oli tyypillisesti vailla tonaalista keskustaa, usein puheenomaista ja intervallit supistuneita. Kuitenkin melodian hahmo oli oikeansuuntainen ja paikoitellen muutamat lauloivat myös oikeita intervaleja. Pricen (2000, 363–369) luokittelussa tämän lähtötason laulajat edustivat epävarmoja laulajia ja osittain myös moduloivia laulajia (ks. luku 2.4). Juholla, Lauralla ja Nikolla omavalintaisen laulun ambitus¹⁰³ ylitti käytettävissä olevan äänialan ja Ville käytännöllisesti katsoen puhui laulunsa. Iida lauloi lähinnä vain pienen oktaavin alueella. Vaikka Iidan ja Villen ääniala näytti melko suurelta (oktaavi tai lähes oktaavi), ääniala loppui ylöspäin mentäessä siten, että tavallisimpienkaan laulujen laulaminen yleisesti käytetyistä sävellajeista ei onnistunut. Kenenkään ääniala ei ollut varmuudella käytettävissä. Sävelien laulamista mallin mukaan luonnehti satunnaisuus: toisinaan henkilö pystyi laulamaan mallin mukaan, toisinaan ei. Vaatimattoman lähtötason omaavilla oli siis huomattavia tuottamis- ja hahmottamislukkoja.

Myös tunne- ja uskomuslukot vaikuttivat voimakkailla. Kaikki käyttivät ääntään hiljaa ja arasti, jännittivät laulamista, uskoivat, etteivät osaa laulaa, sekä epäilivät mahdollisuuksiaan oppia laulamaan. Eniten mahdollisuuksiinsa näytti uskovan Ville, jonka käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta olivat tulkintani mukaan oppimiselle suotuisimmat jo lähtötilanteessa (ks. luku 11.3.2).

Kohtalainen lähtötaso

Niillä, jotka luokittelin kohtalaisen lähtötason laulajiksi, taitotestin intervalli- ja melodiasuoritusten yhteenlaskettu pistemäärä ($i + m$) oli hieman (Roosa ja Emma) tai selvästi (Eetu) yli keskiarvon. Ääniala oli keskimäärin oktaavin luokkaa, vaikkakaan se ei ollut vakiintunut: välillä äänialan ylimpiä ääniä sai laulettua melko helposti, toisinaan niitä ei saanut laulettua lainkaan.

Kaikilla oli ongelmia nuotilleen laulamissa. Yksittäisten sävelkorkeuksiin ja intervallien toistaminen mallin mukaan mallin soidessa onnistui jonkin verran paremmin kuin vaatimattoman lähtötason laulajilta, mutta oli kovin epävarmaa. He eivät myöskään pystyneet varmasti arvioimaan, olivatko toistaneet tehtävän oikein vai eivät. Jos henkilö yritti laulaa yksin ilman pianon tai opettajan äänen tukea, sävelkulku eksyi helposti, intervallit olivat toisinaan väärinä ja omavalintaisen laulun fraasien taitteissa tapahtui sävellajimuutoksia. Eetu esimerkiksi lauloi kuitenkin omavalintaisen laulunsa melko tarkasti samasta sävellajista, ja

¹⁰³ Ambitus on laulussa vaadittavan korkeimman ja matalimman sävelen väli.

hän edustikin Pricen (2000, 363–369) luokitteluun nähden lähes varmoja laulajia, kun taas Emma ja Roosa edustivat moduloivia tai epävarmoja laulajia (ks. luku 2.4). Kohtalaisen lähtötason henkilöillä oli siten jonkin verran sekä tuottamis- että hahmottamislukkoja.

Tunne- ja uskomuslukot vaikuttivat voimakkailta. Ääntä käytettiin hiljaa, arasti ja laulamista jännitettiin. He uskoivat, etteivät osaa laulaa ja epäilivät mahdollisuuttaan oppia laulamaan.

Hyvä lähtötaso

Sekä Annin että Veeran suoritus intervalli- ja melodiatesteissä oli selvästi yli keskiarvon. Ääniala oli kummallakin yli oktaavin ja laulaminen sujui kutakuinkin nuotilleen. Ensimmäisessä taitotestissä he pystyivät laulamaan osan melodioista myös ilman pianon tai opettajan äänen tukea, Veera melkein kolme tehtävää neljästä ja Anni yhden tehtävän. Omavalintainen laulukin sujui melko hyvin. Pricen (2000, 363–369) luokittelussa kumpikin edusti varmoja laulajia (ks. luku 2.4).

Kuten kaikilla muilla, heidänkin lauluäänensä kvaliteetti oli hiljainen ja arka. He jännittivät laulamista ja uskoivat, etteivät osaa laulaa, sekä epäilivät mahdollisuuksiaan oppia laulamaan. Hyvän lähtötason omaavilla tuottamislukot olivat vähäisiä, hahmottamislukkoja ei oikeastaan ollut havaittavissa, mutta tunne- ja uskomuslukot vaikuttivat yhtä voimakkailta kuin kaikilla muillakin. Tunne- ja uskomuslukkojen voimakkuuden takia oli perusteltua ottaa myös nämä opiskelijat mukaan projektiin.

8.2 Laulutaidon muutosten tarkastelu

Kaikkien osallistujien laulutaito parani projektin aikana. Taidon kehittyminen tuli esiin äänialan laajenemisessa, kyvyssä laulaa intervaleja, sointuja ja lauluja paremmin nuotilleen, äänen vahvistumisessa ja siinä, että laulamiseen liittyneet arkuus ja jännittäminen vähenivät. Äänialan laajenemista tapahtui nimenomaan ylöspäin, mikä mahdollistaa laulamisen tavallisesti käytetyistä sävellajeista. Vaikka äänialat vaikuttivat lopputilanteessa kohtalaisen vakiintuneilta, ilmeni useimilla edelleen hankaluuksia tuottaa äänialan ääripäissä olevia sävelkorkeuksia.

Projektin alussa oli tavallista, että hyvän lähtötason ja jossain määrin myös kohtalaisen lähtötason omaavat pystyivät toistamaan juuri annetun malliäänen tai juuri laulamansa äänen samalta korkeudelta, muilla sävelkorkeus useimmiten muuttui. Projektin loppuessa saman sävelkorkeuden toistaminen äänialan vakiintuneimmilla korkeuksilla onnistui ainakin opettajan tarkan palautteen (KR, knowledge of results) avulla kaikilta. Tämä tarkoittaa, että opettaja sanallisesti tai kädelä näyttäen ohjasi ”ylemmäs”, ”alemmas” tai ”oikein”. Näin toimien jokainen pysyi kuulemaan, korjaamaan ja tarkentamaan laulamiaan ääniä. Welchin (1985) skeemateoriassaan esittämä välittömän ulkopuolisen antaman palautteen (KR) suoritusta parantava vaikutus tuli siis projektissa selvästi esiin (ks. luku 5.8.1).

Opettajan antama tarkka palaute säveltarkkuudesta osoittautui välttämättömäksi kaikille, vaikkakin osittain ehkä eri syistä: Lähtötasoltaan parhaat, joiden ongelmat olivat lähinnä tunne- ja uskomuslukoissa, alkoivat uskoa osaavansa laulaa nuotilleen saadessaan tarkkaa palautetta. Esimerkiksi ensitapaamisessa Veera lauloi erään taitotestimelodian aivan oikein myös ilman pianon tai opettajan äänen tukea. Hän kuitenkin oletti laulaneensa väärin, ja tuntui siltä, että hänen oli vaikea uskoa vakuutustani, että sävelkulku meni nuotilleen. Uskomuksesta omasta laulutaidottomuudesta oli mahdollista vähitellen luopua, kun opettajan avustuksella alkoi luottaa omaan proprioseptiseen ja eksteroseptiseen palautemekanismiinsa (ks. Welch 1985).

Lähtötasoltaan heikompia opettajan tarkka palaute auttoi ilmeisesti hahmottamaan ja kuuntelemaan sävelkorkeuksia toisin ja tarkemmin kuin aiemmin, mikä mahdollisti oman proprioseptisen ja eksteroseptisen palautemekanismin kehittymisen. Tämä loi edellytykset sävelkorkeuksien tahdonalaiselle säätelylle. Palaute-mekanismi ei ehtinyt kuitenkaan vakiintua vaatimattoman lähtötason laulajilla.

Projektin alussa laulua laulettaessa tapahtui lähes kaikilla herkästi niin, että kun jostain intervallista tuli liian suuri tai pieni, koko melodia meni raiteiltaan: sävelkulkua oli toisinaan hieman hankala (hyvä lähtötaso) tai mahdoton (muut) korjata kohdalleen laulamisen jatkuessa, vaikka opettajan ääni tai piano olisi tukenut laulamista. Projektin loppua kohden tilanne yleisesti muuttui: Jos intervalli laulun sävelkulussa horjahti, melodian jatko seuraavine intervaleineen kuitenkin usein jo laulettiin kohdalleen ilman että oli pysähdyttävä tarkentamaan ääniä. Oli siis alkanut muodostua sävellajituntumaa. Erot olivat kuitenkin suuria osallistujien välillä. Hyvän lähtötason laulajilla ei ollut alussakaan sanottavammin kuvatulnlaista ongelmaa.

Projektin päättyessä lähtötasoltaan edistyneimmät pystyivät laulamaan nuotilleen yksin ilman pianon tai toisen äänen antamaa tukea, jolloin sävelkulku oli muistettava itse. Anni, Eetu ja Veera lauloivat esimerkiksi taitotestimelodiat lopputilanteessa lähes oikein myös ilman pianon tai opettajan äänen tukea. Myös Iida lauloi ne osittain ilman pianon tai opettajan äänen tukea, vaikka hänen lähtötasonsa oli vaatimaton eikä hän saanut kuin viisi yksityisopetustuntia. Iida, Laura ja Eetu osasivat lukea nuotteja, mutta nuoteista suoraan he eivät osanneet laulaa. Monet kokivat kuitenkin ainakin toisinaan hyödylliseksi yrittää hahmottaa melodian kaarrostaa nuottikuvasta.

Projektin aikana laulettiin kansanlauluja, hengellisiä lauluja, virsiä, evergreenejä, laulelmia jne. esimerkiksi Toivelaulukirjoista. Useimmilla laulutaito jäi projektin päättyessä sille asteelle, että vain tietyt laulut sujuivat tavallisesti tarkasti ja jotkut melko tarkasti nuotilleen pianon tai toisten äänien tukemana. Monissa lauluissa etenkin korkeammat sävelkorkeudet tuottivat useimmiten ongelmia. Edistyneimmät pystyivät laulamaan käytännöllisesti katsoen kaikki valitsemansa laulut nuotilleen pianon säestyksen, jossa tavallisesti soitin myös melodiaääntä, tai opettajan äänen tukemana.

Oli valittava karkeasti ottaen kahden menettelytavan välillä: Yritetäänkö hioa muutamia lauluja mahdollisimman virheettömiksi vai lauletaanko mahdollisimman monia lauluja, jolloin yksittäisen laulun viimeistely jäi vähemmälle. Valitsin jälkimmäisen tavan; oletin siten esimerkiksi vältettävän liiallista suorituspainetta. Joiden-

kin osallistujien kohdalla tiettyihin lauluihin keskittyminen olisi varmaankin auttanut noiden laulujen sävelkulun muistamista ja tarkentumista. Vähäisen tuntimäärän puitteissa minusta oli kuitenkin tärkeämpää rohkaista osallistujia käyttämään laulua mahdollisimman monipuolisesti. On myös niin, että jonkin sävelkorkeuden tai intervallin laulaminen voi olla vaikeaa jossain sävelkulussa mutta helpompaa jossain toisessa. Siten oli mielekästä kokeilla monia erilaisia sävelmiä. Vaihtelevuus harjoituksissa on perusteltua myös mahdollisimman monipuolisten laulamista ohjaavien skeemojen muodostumisen kannalta (Welch 1985, 15).

Laulunopiskelussa päästiin raapaisemaan vain pintaa, koska opetuksen määrä jäi varsin pieneksi (ks. liite 16). Myös itsenäinen harjoittelu jäi useimmilla vähäiseksi, koska vain edistyneimmät pystyivät itsenäisesti kontrolloimaan laulamisen tarkkuutta. Muut olisivat tarvinneet jatkuvaa tarkkaa palautetta. Kaikki olisivat hyötynneet tiheimmästä ja säännöllisemmästä ohjauksesta. Tapahtuneissa myönteisissä muutoksissa heijastuvat kuitenkin sekä tuottamis-, hahmottamis- että tunne- ja uskomuslukkojen merkittävä väheneminen. Lähtötasoon ja harjoitusmäärään suhteutettuna jokaisen oppimistulosta voi nähdäkseni pitää hyvänä.

Vaativamman lähtötason laulajien kehitys muistutti Davidsonin (1994) esittämää lasten laulamiskehitystä (ks. luku 5.7). Aloitettaessa projektia oli havaittavissa, kuinka oikean hahmon sisällä melodian intervallit olivat epämääräisiä ja liian suppeita tai laajoja, mutta kun alettiin hallita laajempia intervaleja, tapahtui intervallien yleistä tarkentumista, ja alkoi löytyä tonaliteettituntumaa. Mutta vaikka esimerkiksi oktaavihyppyharjoitukset toisinaan saattoivat onnistua, niin oktaavi-intervalli sen enempiä kuin pienemmätkään intervallit eivät ehtineet projektin aikana vakiintua, vaan intervallit saattoivat horjahdella jossain määrin laulusta toiseen. Kohtalaisen lähtötason laulajilla vakiintumista tapahtui enemmän, ja hyvän lähtötason laulajille ongelmat olivat alunperinkin vähäisiä. Oppimistulokset tukevat Welchin (1985, 1994a; 1994b; 1996; 2001) kehityksellistä näkemystä, jonka mukaan laulutaidossa ei ole kyse mustavalkoisesta joko–tai-ilmiöstä. Tähän projektiin osallistuvien erilaiset laulamisvaikeudet ja -vahvuudet osoittivat, että laulutaito koostuu kehityksellisen näkemyksen suuntaisesti eri ulottuvuuksista, joita jokaista voi harjoituksen avulla parantaa myös aikuisiällä.

8.2.1 Lyhyt yhteenveto laulutaidon muutoksista lähtötasoryhmittäin

Kaikkia **vaativamman lähtötason** laulajia haittasivat projektin lopussa edelleen jossain määrin tuottamis- ja hahmottamislukot. Lisäksi tunne- ja uskomuslukot vaikuttivat joidenkin kohdalla edelleen melko vahvoilta. On muistettava, että opetusmäärä jäi tavattoman vähäiseksi. Yksilölliseen ohjaukseen oli käytettävissä vähimmillään vain 5 tuntia (Iida) ja enimmillään 12 tuntia (Ville)¹⁰⁴ (liite 16).

¹⁰⁴ Ville osallistui projektin kestäessä myös puolen viikon mittaiselle laulukurssilleni kesällä 2000.

Eniten taidot ehtivät vakiintua Iidalla, Juholla ja Villellä. He lauloivat monia lauluja jo suhteellisen tarkasti ja usein myös voimakkaammalla ja paremmin soivalla äänellä kuin alussa. Iida edistyi huomattavasti siinäkin, että hän lauloi taitotestimelodiat projektin päättyessä lähes oikein ulkoa ilman pianon tukea. Lauralle ja Nikolle sävelkulut olivat usein edelleen hankalia hahmottaa ja tuottaa. Kuitenkin Niko lauloi pianon säestyksellä, kun melodiaääntä soitettiin mukana esimerkiksi kansanlaulun ”Suutarin emännän kehtolaulu” (ambitus oktaavi) ja Laura esimerkiksi ”Joulupuu on rakennettu” (ambitus oktaavi) yhdessä minun kanssani. Erityisesti alkuperäisen äänialan yläpuolella laulaminen jäi projektin aikana kummallakin vakiintumatta. Lauran äänenkäyttötapa pysyi hiljaisena. Kontekstisidonnaiset seikat (luku 8.2.2) haittasivat kaikkia vaatimattoman lähtötason laulajia enemmän kuin muita.

Tunnelukkoja purettiin huomattavissa määrin. Jännittäminen ja pelko laulamista kohtaan vähenivät olennaisesti, mikä tulee esiin osallistujien pohdinnoissa (luku 11.5 ja 11.6). Myös uskomukset laulutaidosta ja musikaalisuudesta, jotka ovat yhteydessä siihen, miten arvioidaan omia mahdollisuuksia oppia laulamaan, muuttuivat yleensä paljon relativistisemmiksi (luku 11.3.2). Ville sai kimmokkeen lauluharrastukseen ja on osallistunut jo viitenä kesänä laulukurssilleni sekä harjoittelee ainakin satunnaisesti talvikausien aikana laulamista ja kitaransoittoa.

Kohtalaisen lähtötason laulajien tuottamislukot aukesivat melko paljon. Projektin loppuessa kaikki pystyivät laulamaan säestyksen kanssa usein ongelmitta ja myös korjaamaan säveltarkkuutta keskeyttämättä laulamista. Äänen soinnikkuus ja voimakkuus paranivat. Kontekstisidonnaisuudella (luku 8.2.2) oli vaikutusta erityisesti Roosan ja Emmen laulamiseen, eikä lauluäänentuoton säätely täysin vakiintunut. Toisaalta Roosa pystyi jo harjoittelemaan liturgista laulua osittain myös ilman pianon tai opettajan äänen tukea. Emmen lauluääni osoittautui melko korkeaksi, ja hän alkoi oppia myös käyttämään ylimpiä ääniään. Ilman pianon tai toisten äänten tukea hän vaihtoi fraasien taitteissa edelleen herkästi sävellajia. Eetu käytännöllisesti katsoen pääsi eroon alun perinkin melko vähäisistä tuottamislukoistaan. Hän alkoi selkeästi hyötyä myös tavallisista äänenlämmittelyharjoituksista¹⁰⁵ (vrt. taidon automatisoituminen, luku 5.8). Kaikki onnistuivat purkamaan projektin aikana tunne- ja uskomuslukkoja ja laulamiseen liittynyt arkuus väheni huomattavasti.

Hyvän lähtötason laulajien taito vakiintui projektin aikana niin, että laulamistarkkuus vakiintui, lauluäänen voimakkuus kasvoi ja sointi parani. Taitotestitehtävät sujuivat lopuksi lähes ulkoa ja ääniala kattoi melkein kaksi oktaavia. Sekä Anni että Veera pystyivät tekemään tavallisia äänenlämmittelyharjoituksia. Laulamisen pääasiallisena esteenä olleet tunnelukot helpottivat niin paljon, että he pystyivät laulamaan hyvin lähes kontekstista riippumatta. Unumassa ollut laulutaito löytyi projektin aikana, ja he lakkasivat uskomaan omaan laulutaidottomuuteensa.

105 Tarkoitan tavallisilla lämmittelyharjoituksilla niitä asteikkokulkuihin ja intervaleihin perustuvia harjoituksia, joita tehdään eri vokaali- ja konsonanttijhdistelmillä. Tällaisten harjoitusten tekeminen edellyttää tarkkaa lauluäänen säätelykykyä ja siten nuotilleen laulamistaidon automatisoituneisuutta. Osallistujat hyötyivät erityisesti projektin alkupuolella sellaisista äänenlämmittelyharjoituksista, joissa ei ollut tavoitteena nuotilleen laulaminen eikä vaadittu tiettyjen sävelkorkeuksien tuottamista.

8.2.2 Havaintoja kontekstisidonnaisista hankaluuksista

Laulamiseen vaikutti koko projektin ajan jossain määrin kontekstisidonnaisuus, jolla tarkoitan seuraavia tilannekohtaisia seikkoja.¹⁰⁶

1. Annetaanko malli pianolla vai lauluäänellä? Varsinkin projektin alkupuolella malliääni pianosta, siis yksittäinen ääni, koettiin vaikeaksi mieltää suhteessa lauluääneen. Naisia yleensä auttoi, jos itse lauloin mukana. Miesten kohdalla se taas saattoi aiheuttaa lisää sekaannusta. Miehiä auttoi joskus, jos soitti tavoiteääntä tai -melodiaa kahdessa oktaavialassa, ts. nuottiin merkittyä ääntä ja oktaavia alemmaa ääntä. Saattoi myös auttaa, jos lauloin niiltä osin kuin mahdollista samalta oktaavialalta kuin miesopiskelija, alaspäin noin e:hen asti. Koska myös vibrato voi hankaloittaa sävelkorkeuden hahmottamista (Yarbrough, ym. 1992), yritin laulaa malliäännet mahdollisimman suoralla äänellä (ks. luku 10.1).
2. Missä kohdassa laulua jokin hankalaksi koettu sävelkorkeus on? Jonkin sävelkorkeuden tai intervallin laulaminen voi olla vaikeaa jossain sävelkulus-
sa, mutta helpompaa jossain toisessa. Myös jos oli laulettu äänialan ylärajoilla jonkin aikaa, saattoi olla vaikeaa laulaa matalampia ääniä ja päinvas-
toin. Tässä lieenee taustalla rekisterinvaihdokseen liittyviä seikkoja, joita kä-
sittelen luvuissa 9.4, 9.4.1 ja 9.4.2.
3. Onko laulettava yksittäinen sävel, intervalli tai pidempi sävelkuvio? Joskus laulajan oli helpompi hahmottaa yksittäinen sävel, joskus taas kokonainen fraasi. Kun jokin yksittäinen ääni laulun keskellä ei osunut kohdalleen, sen tarkennusyritykset saattoivat tehdä asian vain hankalammaksi. Joskus taas siitä oli apua. Ilmiö saattaa liittyä kyseisen sävelkulun skeemaattiseen va-
kiintumiseen ja hahmottumiseen joko ”ylhäältä alas” tai ”alhaalta
ylös”-prosessin kautta (ks. luku 5.2). Tällaisissa tilanteissa auttoi toisinaan
kyseisen kohdan harjoittelu jollain muulla tavalla, joskus oli annettava asian
olla (ks. luku 12.4).
4. Onko ääni ”auki”? Ääni toimii paremmin, jos se on auki, ts. äänentuottoli-
haksissa on hyvä verenkierto, kudokset ovat lämmenneet ja äänihuulien li-
maneritys lisääntynyt (Laukkanen ja Leino, 1999, 197). Projektin alkupuolella laulamiseen liittyi paljon negatiivisia muistoja, jotka todennäköisesti
aktivoituivat myös lämmittelyharjoitusten yhteydessä. Lisäksi harjoitukset
koettiin projektin alussa jokseenkin outoina, joten niiden hyötyä ei tuolloin
välttämättä saanut esiin. Projektin edetessä harjoitukset kävivät tutuiksi ja
opiskelijoille alkoi syntyä kokemusta siitä, että on miellyttävämpää laulaa,
kun ääni on auki.

106 Eetuun, Anniin ja Veeraan nämä kontekstisidonnaiset seikat eivät projektin loppupuolella enää sanottavas-
ti vaikuttaneet. Mikäli he haluavat tulevaisuudessa perehtyä vaativampiin laulamistehtäviin, niillä voi olla
jälleen merkitystä.

5. Opiskelijoilla saattoi toisinaan olla huomattaviakin vaikeuksia laulaa oikein esimerkiksi laulun joissain sellaisissa kohdissa, jotka edellisellä kerralla olivat menneet hyvin. Koska uuden vaativan taidon automatisoituminen edellyttää tarkkaavaisuutta ja oikeanlaisen psykomotorisen säätelyn kehittymistä (Vartiainen ym. 1993), voi olettaa, että sellaiset tilannekohtaiset tekijät kuten kiireinen päivä, työpaineet tai väsymys vaikuttavat keskittymiskykyyn ja suoritukseen. Ilmiö liittyyneen paitsi taidon automatisoitumisen asteen, myös tunnelukoihin, jotka helposti tuntuivat voimistuvan silloin, kun laulaminen ei ottanut sujuakseen.

8.2.3 Miltä opettajasta tuntui?

Olen edellä yrittänyt kuvailla laulutaidossa tapahtuneita muutoksia. Kuvaus tuntuu vajavaiselta, jos en sano mitään omista tuntemuksista ja tunnelmistani projektin kestäessä. Koska tarkastelen näitä seikkoja lisää luvussa 11.4.3, riittää tässä todettavaksi lyhyesti seuraava. Koin useita kertoja projektin aikana suuria onnistumisen elämyksiä esimerkiksi silloin, kun opiskelija onnistui jossain aiemmin mahdottomalta tuntuneessa tehtävässä tai oivalsi jonkin tärkeän seikan omassa laulamissaan, kun kaikki nauroivat hersyvästi jonkun laukaisemalle vitsille (ilmapiiri tuntui rennolta ja turvalliselta, mikä todennäköisesti on oppimisen kannalta edullista; ks. Boekaerts & Niemivirta 2000, 427–430, 443), kun kaikki lauloivat täyteen ääneen ”Arvon mekin ansaitsemme” (vertauskuvallisesti tämän hienon laulun sanat antavat ikään kuin luvan tulla esiin omalla äänellään) jne. Upeita musiikillisia hetkiä voisi luetella jokaisen osallistujan kohdalla, mutta mainittakoon esimerkkinä vaikkapa se, kun Eetu syksyllä 2000 ryhmätunnilla lauloi koskettavasti Bob Dylanin klassikkokappaleen ”Blowin’ in the Wind” muiden yhtyessä kertosäkeeseen. Emmen kirkkaan sopraanon kanssa oli hienoa laulaa yhdessä Suvi-virttä. Juhon laulamana ”Lähtevien laivojen satama” kuului myös vaikuttavien elämysten sarjaan kuten sekin, kun Laura osasi soittaa pianolla melodian laulaen samalla. Ryhmätunneilla saatoin monesti aistia kannustavan ja iloisen, toisinaan hulluttelevan tunnelman, josta itsekin sai tavattomasti energiaa. Oli todella hienoa saada todistaa oppimista. Uskoni siihen, että musiikilla ja laulamisella on merkitystä ja että ne todella kuuluvat kaikille, vahvistui. Tämä oli henkilökohtaisella tasolla ehkä merkittävintä tässä projektissa.

8.3 Projektin ulkopuolisten henkilöiden arviointi osallistujien laulutaidosta

Ulkopuolisten suorittama arviointi tapahtui seuraavasti. Noin 15 minuuttia kestävä cd-kooste esitettiin 35 kirkkokuorolaiselle, jotka edustavat kolmea eri kirkkokuoroa pääkaupunkiseudulla. Koosteessa on 20 laulunäytettä satunnaisessa järjestyksessä. Jokaiselta osallistujalta oli kaksi näytettä, joista toinen on peräisin loka-kuulta 1999 juuri ennen ensimmäisen opetusjakson ensimmäistä tuntia ja toinen

Taulukko 5. Kirkkokuorolaisen antamien pisteiden keskiarvo

	Yhteislaulu ennen	Yhteislaulu jälkeen	Pappi ennen	Pappi jälkeen
Iida	2,62	2,63	2,03	1,89
Juho	2,60	3,09	2,11	2,20
Laura	2,20	4,03	1,66	3,49
Niko	2,37	3,80	1,77	3,23
Ville	1,94	4,06	1,54	3,51
Eetu	3,17	3,40	2,63	2,60
Emma	3,11	3,17	2,37	2,31
Roosa	2,71	4,20	2,06	3,63
Anni	3,26	4,71	2,74	4,11
Veera	3,42	5,00	2,94	4,46

”Ennen” tarkoittaa, että näyte on peräisin lokakuulta 1999 ennen ensimmäisen opetusjakson alkua.

”Jälkeen” tarkoittaa, että näyte on peräisin projektin loppuajoilta (ks. liite 15).

”Yhteislaulu” tarkoittaa pisteitä kysymykseen ”Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi yhteislaulutehtävissä?”.

”Pappi” tarkoittaa pisteitä kysymykseen ”Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi papin laulamistehtävissä?”.

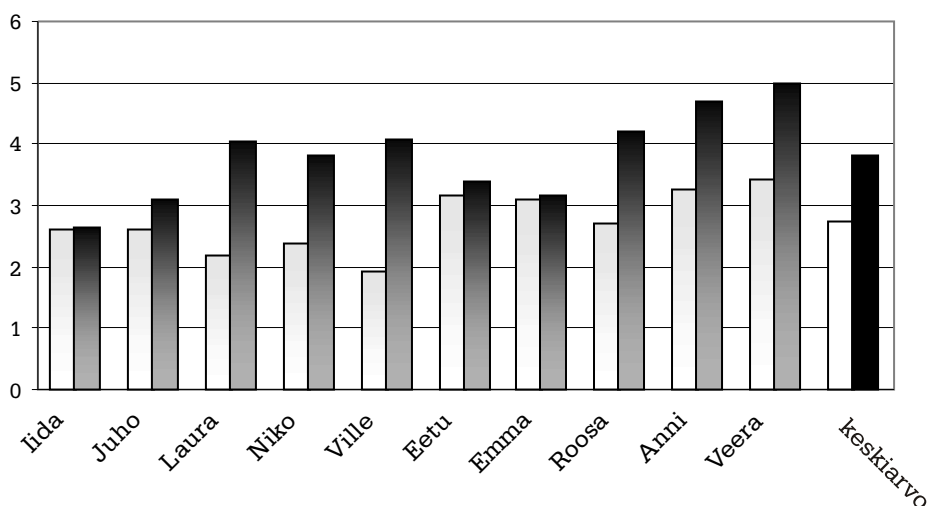
Pisteytys: 1 = ei lainkaan, 2 = huonosti, 3 = tyydyttävästi, 4 = melko hyvin, 5 = hyvin ja 6 = erinomaisesti.

Huom. Näytteissä, jotka edustavat lopputilannetta opettaja lauloi yhdessä sekä Lauran että Roosan kanssa. Selvitän asian tekstissä.

projektin lopusta, joko vuodenvaihteen tienoilta 2000–2001 tai yksittäisestä tapaamisesta keväällä 2001. Koska nauhoitukset tehtiin elävissä tilanteissa osittain eri laitteilla, vaihtelee äänentoiston laatu näytteissä niin, että joissakin näytteissä on melko hiljainen äänitaso. Arvioitsijoille annetussa ohjeistuksessa mainitsen asiasta¹⁰⁷. Yhdeksän arvioitsijaa huomautti, että joitakin näytteitä oli vaikea kuulla selvästi. Koska he kuitenkin pystyivät antamaan pisteet, katson äänitustason olleen riittävä. Näytteet lähtötilanteesta ovat kaksi melodiaa taitotestistä, ja näytteet lopputilanteesta koostuvat jonkin laulun yhdestä tai kahdesta säkeistöstä (ks. liite 15). Taitotesteistä koostuvat näytteet ovat lyhyempiä kuin lopputilanteen näytteet, mikä on saattanut vaikuttaa arviointiin. Valitsin näytteet kuitenkin nauhamateriaalis-

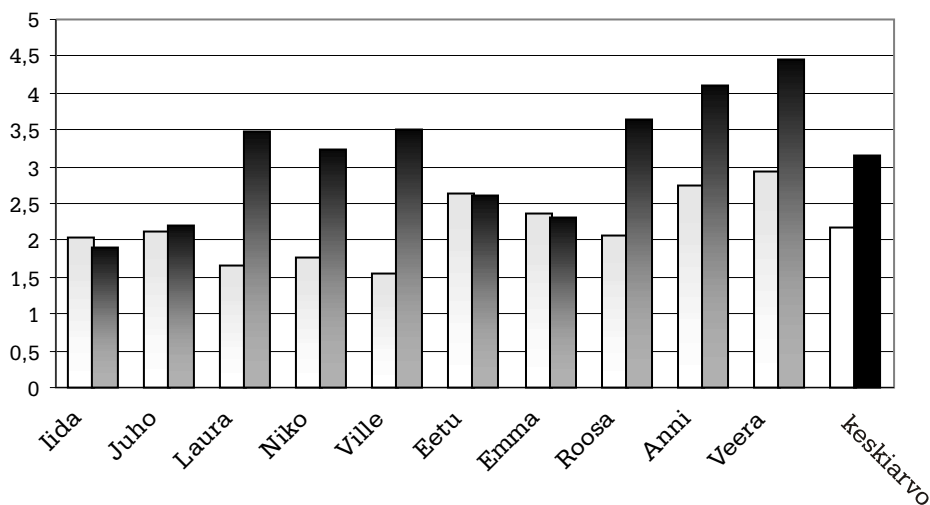
¹⁰⁷ Esimerkiksi joissakin näytteissä kuuluu nauhurin aiheuttama naksutus, joka kuulostaa metronomin ääneltä.

Kuvio 3. Pisteiden keskiarvo kysymykseen ”Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi yhteislaulutehtävissä?”



Huom. Näytteissä, jotka edustavat lopputilannetta (Yhteislaulu jälkeen), opettaja lauloi yhdessä sekä Lauran että Roosan kanssa. Selvitän asian tekstissä.

Kuvio 4. Pisteiden keskiarvo kysymykseen ”Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi papin laulamistehtävissä?”



Huom. Näytteissä, jotka edustavat lopputilannetta (Pappi jälkeen), opettaja lauloi yhdessä sekä Lauran että Roosan kanssa. Selvitän asian tekstissä.

ta siten, että kunkin osaaminen sekä lähtö- että lopputilanteessa pääsi mielestäni parhaiten esiin; valitut taitotestit edustivat lähtötilanteessa parempaa osaamista kuin jonkin laulun laulamisyritys.

Kuorolaisten tehtävänä oli ”arvioida laulutaitoa ainoastaan nuotilleen laulamisen eli oikein laulamisen suhteen”. Arviossa vastattiin kahteen kysymykseen

1. Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi yhteislaulutehtävissä? 2. Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi papin laulamistehtävissä? Kuorolaiset eivät arvioita tehdessään tienneet tutkimuksesta mitään. Kun arviointi oli tehty, keräsin lomakkeet pois ja kerroin heille lyhyesti tutkimuksesta. Arvioitsijoiden saama ohjeistus ja vastauslomake ovat liitteessä 14. Cd-näytteiden esitysjärjestys ja nauhoitusten ajankohdat ovat liitteessä 15.

Vastaukset analysoitiin t-testillä, jotta tiedettäisiin, eroaako laulamisen lähtötilanne lopputilanteesta kirkkokuorolaisten antamien pisteiden perusteella. Analyysi tehtiin kahteen eri joukkoon. Toisessa oli mukana kahdeksan laulajaa ja toisessa kaikki kymmenen. Syy tähän on seuraava. Näytteissä kaksi henkilöä (Laura ja Roosa) lauloi lopputilanteessa yhdessä minun kanssani, koska nauhamateriaalissa nuo tuotokset edustivat heidän parasta nuotilleen laulamistaan. Koska kuorolaisten piti arvioida osallistujien selviämistä papin laulamistehtävien lisäksi yhteislaulutilanteissa, ei jälkimmäisen arvion kannalta ole merkitystä, kumman kahdesta laulajasta ääntä arvioi. Siksi voi ajatella, että vaikka opettajan ääni kuuluu näytteessä voimakkaammin, sillä ei yhteislaulutilannetta ajatellen ole merkitystä arvion kannalta. Jotta tulokset kuitenkin pysyisivät vertailukelpoisina, t-testi tehtiin myös siten, että kyseisten laulajien näytteet jätettiin kokonaan pois ja analyysi kohdistui vain kahdeksaan henkilöön.

Kahdeksan henkilön analyysin osalta kaksisuuntainen t-testi tuotti tulokseksi, että sekä yhteislaulutehtävissä että papinlaulamistehtävissä osallistujien katsottiin pärjäävän merkitsevästi ($p < 0,05$) paremmin lopputilanteessa. Kymmenen hengen osalta tulos oli erittäin merkitsevä ($p < 0,01$) sekä yhteislaulutehtävän osalta että papin laulamistehtävien osalta, mutta on otettava huomioon, että kahden hengen osalta on todennäköisesti arvioitu opettajan, ei osallistujan laulamista.

Taulukko 6. Kahdeksan osallistujaa

		Df	Sig (2-tailed)
Vertailu 1	Yhteislaulu ennen – yhteislaulu jälkeen	7	0,015
Vertailu 2	Pappi ennen – pappi jälkeen	7	0,043

Taulukko 7. Kaikki osallistujat

		Df	Sig (2-tailed)
Vertailu 1	Yhteislaulu ennen – yhteislaulu jälkeen	9	0,002
Vertailu 2	Pappi ennen – pappi jälkeen	9	0,007

Ulkopuolisten arvioinnin pohdinta

Kirkkokuorolaisten arvio osallistujien nuotilleen laulamisen taidosta lähtötilanteessa on samansuuntainen kuin oma arvioni. Vaatimattoman lähtötason laulajat saivat heikoimmat pisteet, kohtalaisen lähtötason laulajat hieman edellisiä paremmat ja hyvän lähtötason laulajat saivat parhaimmat pisteet. Annin ja Veeran osalta myös lopputilannearvio vastaa omaani, he saivat korkeimmat pisteet kaikista. Kirkkokuorolaiset arvioivat Nikon ja Villen taidon paremmiksi lopputilanteessa kuin Eetun ja Emman. Ilmeisesti cd-näyte antoi ensin mainituista edullisemman vaikutelman kuin jälkimmäisistä. Se, että Laura ja Roosa saivat korkeat pisteet lopputilanteessa, johtunee siitä, kuten edellä totesin, että näytteissä opettaja lauloi heidän kanssaan.

Jos pyöristää pisteet lähimpään kokonaislukuun, voi todeta seuraavaa: Projektin jälkeisessä tilanteessa Annin ja Veeran arvioitiin pärjäävän yhteislaulutilanteissa hyvin (5 p. pisteet pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun), Luran, Nikon, Villen ja Roosan melko hyvin (4 p. pisteet pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun) ja Iidan, Juhon, Eetun ja Emman tyydyttävästi (3 p. pisteet pyöristettynä lähimpään kokonaislukuun). Pidän tulosta rohkaisevana. Osallistujien yksi ongelma oli ollut, että ennen projektia he tuskin lauloivat yhteislaulutilanteissa, koska pelkäsivät muiden kuulevan heidän laulamistaan. Tuloksen voisi ajatella kannustavan laulamaan vastaisuudessa yhteislaulutilanteissa – niin kuin projektin aikana jo tapahtuikin – ja saavan siten harjoitusta äänenkäytölleen sekä kokevan yhteislaulutilanteissa paremminkin iloa ja tyydytystä aikaisempien ulkopuoliseksi jäämisen ja kielteisten tunteiden asemesta.

Emman ja Iidan saamat pisteet lähtö- ja lopputilanteissa pysyivät lähes samoina yhteislaulutilannetta silmällä pitäen ja laskivat hieman papin laulamistehtäviä ajateltaessa. Myös Eetun pisteet laskivat papin laulamistilanteessa hieman. Muutokset ovat kuitenkin varsin vähäisiä. Lopputilanteen pisteet olivat heikoimmat Iidalla. Hänen kohdallaan on otettava huomioon, että vaatimattoman lähtötason laulajista hän sai kaikkein vähiten opetusta. Hän osallistui 11 yhteistunnille (joiden yhteiskesto oli 28 tuntia) ja sai ainoastaan viisi tuntia yksityisopetusta. Lopputilanteen näyte on peräisin kevään 2001 ainoasta tapaamisesta hänen kanssaan, koska hän oli syksyn 2000 opiskelemassa ulkomailla. Siten alullaan oleva taidon harjoittelu kesken.

9 Fysiologiseen perustaan liittyvien tekijöiden tarkastelua

Tässä kappaleessa tarkastelen toista tutkimuskysymystä: ”Millaisilla fysiologisilla tekijöillä on yhteyttä laulamisongelmiin ja laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin?”

Havaintojeni mukaan nuotilleen laulamisen vaikeudet liittyivät olennaisesti ongelmiin korkeampien äänien tuottamisessa ja siirtymään rintarekisterin ja päärekisterin välillä. Kumpikin seikka liittyy äänihuulten värähtelyä säätelevien lihaksien toiminnan lisäksi moniin muihin tekijöihin, joista käsittelen hengitystä, äänen voimakkuutta, äänialaa sekä tunteiden ja äänenkäytön yhteyttä. Annan osallistujakohtaisia esimerkkejä siitä, miten tietty vaikeus ilmeni tai miten se helpottui. Nämä seikat ovat luonnollisesti yhteydessä systeemin muihin osatekijöihin kuten äänentuoton kognitiivisen tason säätelyyn ja uskomustekijöihin. Kaikilla osanottajilla oli normaali puheääni, ja he olivat tottuneita puheäänien käyttäjiä. Ongelmat koskivat ainoastaan laulamista, jossa vaatimukset puheeseen nähden ovat erilaisia: ääniä ja ääniteitä täytyy pidentää, on ylläpidettävä tietty sävelkorkeus ja sävelkorkeuksien vaihtelu on ennalta määrätty ja tavallisesti suurempi kuin puheessa.¹⁰⁸

9.1 Tunteista, hengityksestä, äänen voimakkuudesta ja laadusta

Laulamiseen liittyviä tunteita¹⁰⁹ kuvattiin projektin alussa mm. *nolous; arkuus, että joku tarkkailee ääntä; iso kynnyks laulaa toisten edessä tai edes porukassa; muistuu mieleen se ”lapsen häpeä” ja osaamattomuus, mikä saa palan kurkkuun; valtava epävarmuus, on kuin koko asia olisi piikki syvällä lihassani*. Erityisen vahvasti tunteiden ruumiillisia komponentteja kuvasi Niko: *Psyko fyysisesti tunnen mainitun laulamisen ja itsetuntoon liittyvän ongelmavyöhyhdin kehossani pallean yläosan ja rintalastan alapään alueella tietynlaisena jännityksenä. Joskus kun tuo jännitys poistuu, tuntuu, että on huomattavan helppo laulaa*.

108 Kysyin osallistujilta lähtötilanteessa, millaisena esiintyjänä he pitivät itseään (kyselylomake I, liite 6). Jotkut kuvasivat jännittävänsä kaikenlaisia esiintymistilanteita, mutta eivät siinä määrin, että se estäisi heitä esiintymästä. Laulamista, myös muiden mukana laulamista, jännitettiin sitä vastoin voimakkaasti ja nimenomaan laulamiseen liittyi projektin alussa erityisen vahva negatiivinen lataus.

109 Luvussa 11.1 kuvataan lisää laulamiskokemuksia ja niihin liittyviä tunnelatauksia.

On ymmärrettävää, että kun äänentuotossa ja -säätelyssä muutenkin oli ongelmia, ne moninkertaistuivat negatiivisista tunnelatauksista. Jännitysreaktiot – kuten voimistuneen sympaattisen hermoston aikaansaama hengitysrytmin rauhatomuus (Boone & McFarlane 1994, 3), liman erityksen väheneminen ääniväylän limakalvoilla ja äänen vapina (Laukkanen & Leino 1999, 121) sekä kurkunpään alitajuinen ekspressiivinen mimiikka (Fonagy 1981) tai Trojanin (1952, Laukkanen & Leino 1999, 98 mukaan) kuvaama nielun ahtautuminen – vaikeuttavat subglottaalisen paineen säätelyä ja säveltasoja säätelevien lihasten toimintaa. Pääsee syntymään automaattinen negatiivinen kierre, jota Gelb (1994) kuvaa pelästymisrefleksinä.

Koska kaikkien mielestä oli tuntunut nololta, jos joku kuuli omaa laulamista, he olivat tottuneet laulamaan – sen vähän, mitä yleensäkin lauloivat – mahdollisimman hiljaa ja hennosti. Jokaisen kohdalla oli havaittavissa, että hengitys näytti paikallistuvan rintakehän yläosiin ja oletan, että hengitystapa heijasteli osallistujien yleistä jännittyneisyyttä. Artikulaatioelinten liikkeet olivat suppeita ja jäykkiä, ja kurkunpää vaikutti kireältä ja hieman kohonneelta. Laulamisjännitys ilmeni siten sellaisina kehon reaktioina, joilla oli oletettavasti vaikutusta mm. kurkunpään epäedullisen asennon kautta äänihuulivärähtelyyn, äänen voimakkuuteen ja säveltasojen säätelyyn (Sundberg 1986, 60; Boone ja McFarlane 1994, 3). Lauluääni kuulosti aluksi yleisesti vuotoiselta¹¹⁰, eivätkä esimerkiksi laulamisen voimistamisyritykset oikeastaan johtaneet äänen voimistumiseen. Siten subglottaalisen ilmanpaineen lisäys ei oletettavasti voimistanut lauluääntä, mikä viittaa matalaan glottisresistanssiin (Sundberg 1986, 50–51).

Nähdäkseni laulamiseen liittyneet negatiiviset tunnetekijät ja laulamisen jännittäminen olivat ne perustekijät, jotka vaikuttivat niin hengitykseen, äänen vähäiseen voimakkuuteen kuin äänen yleisesti hypofunktionaaliseen laatuunkin. Valmius minkäänlaisten laulamiseen liittyvien äänten tuottamiseen oli aluksi hyvin vajavainen. Esimerkiksi ensimmäisellä ryhmätunnilla kokeiltu ”ihmettelylalu”, jossa piti käyskennellä salissa tutkien ympäröivää tilaa ja kommentoida näkemistään ”ihmetellen” erilaisilla äänillä, koettiin lähes pelottavana. Oltiin samassa tilanteessa kuin Gelb (1994) kuvaa: ”Minun piti olla valmis avaamaan suuni ja päästämään ilmoille ennen kokemattomia ääniä – ja se oli kaikkein vaikeinta.”

9.2 Hengityspaineen ja sävelkorkeuden säätely

Osallistujat olivat varsin harjaantumattomia laulamissa, ja ilmanpaine tuntui purkaantuvan lähes kaikilla ryöpsähtämällä, mikä vaikeutti paitsi halutun sävelkorkeuden ylläpitämistä (ks. Sergeant 1994, 70) myös palautemekanismin toimintaa. Palaute ei auditiivisesti eikä proprioseptisesti (Welch 1985) voinut olla kovin

110 Niko ja Ville olivat poikkeuksia: heidän lauluäänensä ei kuulostanut vuotoiselta. Muilla osallistujilla vuotoisuus oli havaittavissa ainoastaan lauluäänessä, ei puheäänessä.

tarkka, jos sävelkorkeus ei vakiintunut edes hetkellisesti. Muista poiketen Nikon laulamistapa vaikutti puristeiselta. Hänen yrityksensä esimerkiksi äänen korkeuden nostamiseen tapahtui mitä todennäköisimmin vain hengityspainetta lisäämällä – jota lisäystä toisaalta tarvitaankin sävelkorkeuden nostamiseksi. Nikon äänetuottotapa johti kuitenkin voimakkaaseen huutavaan ääneen (ks. Sonninen 1989–1990, 18). Tarkastelen tätä asiaa vielä rekisterikysymysten yhteydessä kapaleessa 9.4.2.

Ääninäyte 1 (Roosa, 15.5.2000)¹¹¹

Toisen opetusjakson lopussa keväällä 2000 Roosa (kohtalainen lähtötaso) lauloi vahvalla ja soinnikkaalla äänellä ”Illan rauha hiipii” -laulun ilman säestys- tai muuta tukea, mutta säveltaso nousi koko ajan, ensimmäisen säkeistön aikana noin terssin ja toisen säkeistön aikana noin sävelaskeleen verran. Esimerkki kuvaa subglottaalisen ilmanpaineen voimistamisen vaikutusta sävelkorkeuteen. Saman laulun säveltarkkuus oli parempi, mutta ääni varsin hiljainen ja vuotava opetusjakson alussa. Subglottaalisen ilmanpaineen kasvamisen sävelkorkeuksia nostava vaikutus tuli esiin vasta Roosan äänenlaadun paranemisen myötä projektin aikana. Mahdollisesti aikaisempien ilmaisutaidon opintojensa ansiosta mm. ilmaisutaitopainotteisessa lukiossa hän löysi toisen opetusperiodin aikana itselleen uuden äänetuottotavan, vahvan ja soinnikkaan ”opperamaisen äänen”. Sen voi olettaa perustuneen suurempaan subglottaaliseen ilmanpaineeseen, sopivaan glottisresistanssiin ja paremmin toteutuviin formantteihin (ks. Sundberg 1986, 50–51 ja 1990, 107–109). Soinnillisesti paremman äänen säveltarkkuuden säätteleminen oli kuitenkin vaikeaa ja tarkkuus jopa heikkeni hänen laulaessaan tällä soinnillisemmalla äänellä. ”Uusi” ääni pääsikin parhaiten oikeuksiinsa improvisatorissa tehtävissä, joissa ei ollut määrättyjä sävelkorkeuksia.

9.3 Äänialan yhteys nuotilleen laulamiseen

Yhteistä tutkimusryhmän jäsenille projektin alkaessa oli suppea ja matala ääniala. Äänialaan lasken kuuluvaksi sen alueen, jolla henkilö kaiken kaikkiaan pystyi spontaanisti tuottamaan jotenkin laululta kuulostavia ääniä. Vaatimattoman lähtötason laulajilla se käsitti lähinnä puhealueella kvartin–kvintin verran (Juho, Niko, Laura) tai noin oktaavin (Iida, Ville). Kukaan heistä ei pystynyt tuottamaan automaattisesti mallin mukaista äänenkorkeutta, eikä ääniala ollut laulamista silmällä pitäen varmuudella käytettävissä. Kohtalaisen ja hyvän lähtötason laulajien ääniala oli oktaavin luokkaa, mutta yläraja tuli vastaan varsin matalalla säveltasolla, suunnilleen g^1 :n kohdalla, paitsi Veeralla, joka lauloi b^1 :een asti. Kaikki kokivat ”korkeat” äänet vaikeiksi tai mahdottomiksi laulaa. Lähtötasoltaan paraskin osal-

¹¹¹ Tulosision ääninäytteiden esitysjärjestys on liitteessä 18.

listuja totesi alkuhaastattelussa: *Laulan mielestäni huonosti.... Korkeammalle menevät laulut on tosi vaikeita*. Osallistujat eivät olleet vuosiin tai vuosikymmeniin juurikaan laulaneet tai laulaneet vähän ja hiljaisella äänellä. Siten voi olettaa vain puhealueen tuottamisesta vastaavien mekanismien olleen käytössä. Sen sijaan niiden äänimekanismien, jotka vastaavat laulamiseksi tarvittavien korkeampien äänien tuottamisesta, voi ajatella heikentyneen sekä toimintaa ohjaavien skeemojen että lihasten tasolla.

Kapean äänialan takia kaikilla osallistujilla oli samantyyppinen ongelma: ääni loppui lähes tyystin ylöspäin mentäessä äänialan ylärajalla, ja vaikka laulun melodia olisi jatkunut ylöspäin, ei ollut muuta mahdollisuutta kuin kääntyä laulamaan alaspäin. Otan esimerkiksi Iidan ja Eetun.

Joulukuussa 1999 Iida (vaatimaton lähtötaso) kertoi, kuinka teologisen tiedekunnan liturgisen laulukurssin vetäjä oli sanonut hänen *laulavan liian matalalta, mutta oikein*. Tutkimusperiodin alussa Iidan ääniala oli $e-e^1$, siis melko laaja mutta lähinnä puhealueen käsittävä. Lauluääntä e^1 :n yläpuolella ei ollut olemassa; kun laulun sävelkulku vei ylöspäin e^1 :n tasosta, hän jatkoi laulamista siihen suuntaan, johon pystyi, alaspäin. Projektin alussa Iida lauloi ilman pianon tai muun äänen tukea laulun ”Kiitos kun tähän aamuun asti” A-duurissa (jolloin ylin sävel laulussa on d^1) säveltarkkuudeltaan paremmin kuin toukokuussa 2000 laulaessaan saman laulun kvinttiä korkeammalta E-duurissa, jolloin ylin sävel laulussa on a^1 . Sinänsä negatiivinen muutos selittyy mielestäni positiivisella seikalla, äänialan laajentumisella ylöspäin. Säveltasojen säätely korkeammalla säveltasolla ei kuitenkaan ollut ehtinyt riittävästi vakiintua, ja tulos oli sävelpuhtauden kannalta heikompi. Vaikeudet voivat johtua monista tekijöistä, esimerkiksi hankaluudesta erottaa tarkasti korkeampia säveltasoja annetusta mallista ja/tai omasta äänestä sekä rekisterivaihdokseen liittyvistä ongelmista.

Ääninäyte 2 (Eetu, 10.3.2000)

Eetu (kohtalainen lähtötaso) harjoitteli toisella opetusjaksolla ”Keski-Suomen kotiseutulaulua” (nuotinnos on liitteessä 19). Laulun ambitus on laaja, oktaavi + kvartti. Lauloimme laulua yhdessä Es-duurissa. Tahdit 1–4 Eetu lauloi koko ajan alavireisesti ja ylin ääni, johon hän ulottui oli as (b:n asemesta). Tahdit 5–8, joiden sävelkulku on sama kuin ensimmäisellä rivillä, hän lauloi tarkemmin. Ehkä ensimmäiset tahdit 1–4 olivat ikään kuin harjoittelua, joka auttoi seuraavien tahtien laulamiseksi. Kuitenkin ylin ääni oli jälleen vain as. Tahdin 8 lopussa huomaustin ”ylemmäs”. Tahdin 9 aloitusnuotteihin (c^1) hän ei aivan yltänyt, mutta lauloi tahdin 9 sävelen b oikein. Myös tahdin 10 lopussa huomaustin ”ylemmäs”, mutta tahdin 11 aloitusnuotit (c^1) jäivät edelleen vähän alavireisiksi samoin kuin tahdissa 9. Loput äänet sanojen ”Keuruun ja Kuuhanka” kohdalla olivat oikein, mutta säkeen viimeinen ääni f oli väärin. Tahdit 13–14 hän lauloi noin terssiä alemmalla kuin oikea sävelkulku, mutta sai taas kiinni lähes oikeasta b-sävelestä tahdin 15 alussa ja lauloi lopun kohtuullisen tarkasti.

Laulamisen keskeinen ongelma oli ollut Eetunkin kohdalla matala ja kapea ääniala. Harjaantumattomana ja epävarmana hän ei ollut osannut aikaisemmin luottavasti palata oikeaan sävelkulkuun silloin kun ääniala olisi melodian korkeam-

pien säveltasojen jälkeen taas riittänyt. Ulkopuolinen tarkka palaute (Welch, 1985) auttoi Eetua korjaamaan laulupuhautta selvästi ja auttoi häntä yltämään laulussa sävelaskeleen ylemmäksi: Aluksi as oli korkein tavoitettu ääni, mutta ohjauksen (opettaja neuvoi ”ylemmäs”) avulla Eetu pystyi tuottamaan b:n. Palautteen perusteella hän ikään kuin nosti laulamisasetusta, jolla tässä tarkoitan säveltasoa ohjaavaa skeemaa motorisine seuraamuksineen. Se, että hän opettajan kanssa laulaessa nopeasti¹¹² oppi laulamisen aikana korjaamaan säveltasoja, osoittaa käsittääkseni, että ongelmat hänellä eivät olleet niinkään kognitiivisella, esimerkiksi säveltasojen havaitsemisen tai kategorisoinnin tasolla, vaan kurkunkäpässä äänen toiminnallisella tasolla.

Projektin loppuessa Eetun ääniala oli a–c¹. Tämäkään ääniala ei aivan riitä Keski-Suomen kotiseutulauluun. Äänialan yläraja ei kuitenkaan enää ollut absoluuttinen ja siis laulamisen suuntaa alaspäin kääntävä, koska hän oli oppinut ”joutamaan” korkeampien äänien tuottamisessa ts. saanut tuntumaa ohennemekanismissa (ks. luku 6.3.). Joidenkin korkeampien äänien roikkuminen (ts. että hän ei aivan yltänyt niihin) ei myöskään enää vienyt koko sävelhahmoa vääräksi tai epäpuhtaaksi niin kuin aiemmin oli tapahtunut. Hän oppi jokseenkin varmasti palaamaan oikeaan sävelkulkuun, kun melodia palasi matalille säveltasoilte. Muutos lienee seurausta paitsi siitä, että hän oli harjoitellut laulamista ja saanut opastusta, myös laulamisen suhteen itseluottamuksen kasvamisesta (ks. luku 11.5).

Juhon seuraava kuvaus subjektiivisista tuntemuksistaan osoittaa hänen vasta projektin myötä tulleen tietoiseksi äänialansa potentiaalisista ulottuvuuksista. Ehkä kuvaus osaltaan kertoo korkeiden ja matalien sävelkorkeuksien toiminnasta vastaavien mekanismien jäykistyneisyydestä.

Ääneni on laiska. Käytän äänialastani vain 40 %. Eli jätän äänen ääripäät laulamatta ja käytän vain matalia keskiääniä, jotka on miellyttäviä ja helppoja ja myötäilevät luontaista puheääntä. ...Konkreettinen esimerkki: Kun harjoittelin kotona ”Lähtevien laivojen satamaa”, en nostanut ääntäni tarpeeksi korkealle, kun se kohoo a:han ja siitä ylöspäin. Jäin sävelaskelen alemmas sille tasolle, josta on mukava laulaa. Tietysti ongelma voi johtua siitä, että äänialani on laajentunut ja vasta laajentumassa, ja siksi ääripäiden äänet ovat vaikeita tuottaa. MUTTA. Miten voin oppia ja harjaantua niitä tuottamaan, jos en osaa / kykene / tai olen muuten vaan liian laiska niitä tuottamaan? (joulukuu 2000)

112 Eetu sai opettajan ohjausta yksityistunneilla vain kahdeksan kertaa, noin kuuden tunnin ajan.

9.4 Pohdintaa rekisterikysymyksen osuudesta laulamisvaikeuksissa

Alkuperäistä äänialaa korkeampien äänien tuottaminen oli ongelmallista monella tasolla. Korkeisiin ääniin liitettiin subjektiivisten tuntemusten ja kokemusten tasolla outoutta ja kielteisiä miellelyhtymiä (ks. Brown, 1996, 56). Esimerkiksi Laura sanoi: *Aikaisemmin se, mikä meni puheäänien yläpuolelle on ollut tuntematon alue... Noi korkeat äänet [a¹-c²] ovat kamalan kuuloisia ja tuovat ihan mieleen koulun Prinsessa Ruusunen -näytelmän, jossa piti kiljua, ja me ei osattu kiljua oikealla tavalla. Niko: Tuntuu, että tällai korkeelta laulaminen ei ole miesten puuhaa ollenkaan, mitäs vinkumista tää on... Myös Juho pohti kuinka ... Pää-ääni on tosi outo ja huono. Hänelle oli ollut myös epäselvää, pitääkö laulaa tyttöjen korkeudelta vai ei. Miehiä kohdalla hankaluuden projektissa muodostikin minun naisopettajana oktaavia korkeampi äänimallini. Vaikeudet ja outouden tunne saatavat nähdäkseni liittyä rekisterinvaihdokseen.*

Osallistujien pääasiassa käyttämällä alueella, rintarekisterin puhealueella (ks. Brown 1996, 53), vocalislihas on suhteellisesti aktiivisin (Hirano 1988, 58). Voi olettaa, että kevyessä¹¹³ rekisterissä vaadittavaa vocalislihaksen aktiviteetin pienenemistä (Hirano 1988, 58–59) ei ollut juuri päässyt tapahtumaan ja myös että äänihuulien pidentyminen ja ohentuminen mm. ct-lihasta supistamalla (ks. Hirano 1988, 57) oli kaiken kaikkiaan ollut vähäistä, koska ääniala riitti lähinnä vain rintarekisterin, jossa vocalislihas on suhteellisesti aktiivisin, ylärajalle.

Siitä, millaisiin fysiologisiin tekijöihin tuntemukset oman lauluäänien outoudesta ja ”kamaluudesta” pohjautuvat, ei tietenkään voi saada varmaa tietoa pelkän ulkoisen havainnoinnin perusteella. On mielestäni kuitenkin järkevä olettaa näiden monimutkaisten rekisterin vaihdostoimintojen jääneen osallistujilla käytön puutteessa harjaantumatta. Koska kokemus korkeista äänistä erityisesti tuotettuna kevyessä rekisterissä oli olematon tai vähäinen, voi olettaa korkeissa sävelissä tarvittavien lihastoimintojen ja esimerkiksi subglottaalisen paineen säätelyn olleen puutteellisia. Lähinnä äänen puhealueen käyttäminen oli ilmeisesti vahvistanut rintarekisterissä tarvittavia toimintamekanismeja. Monimutkaisen mutta ”jäykistyneen” korkeiden äänien tuottamisesta vastaavan mekanismin käynnistäminen ei suju välttämättä helposti tai itsestään, vaan vaatii korkeiden äänien harjoittelua, jotta niiden tuottamisesta vastaavat mekanismit aktivoituisivat.

9.4.1 Naisäänten tarkastelua

Siirtymisen rintarekisteristä falsettoon katsotaan tapahtuvan naisilla ja miehillä samoilla sävelkorkeuksilla, alueella d¹-f¹ (Titze 1994, 263). Annilla, Veeralla (hyvä

¹¹³ Brown (1996 51) sanoo 3. rekisterin vanhojen nimitysten olevan kevyt-, pää- ja falsettorekisteri.

lähtötaso) ja Emmalla (kohtalainen lähtötaso) oli paremmat valmiudet laulaa korkeita säveliä jo aloitettaessa kuin muilla osallistujilla, mikä helpotti heidän kohdallaan pää-äänien käyttämisen vakiintumista ja ohennemekanismin käyttöä. Vaikeudet heidän laulamissaan olivat siten rekisterikysymyksen osalta ennemmin psykologisia, jännittämiseen ja epäsuotuisiin uskomuksiin liittyviä.

Roosa (kohtalainen lähtötaso) oppi ikään kuin vahingossa ”miksaamaan” pää- ja rintarekisteriä toisiinsa, ts. ohentamaan ääntä (ks. luku 6.3), siirtyessään päärekisterin puolelle¹¹⁴. Roosalle muodostui tavallaan kaksi erilaista ääntä, jonka kummankaan käyttöä ei ehditty projektin aikana vakiinnuttaa. Kokemus uudesta omasta äänestä oli kuitenkin tärkeä ajatellen äänialan laajenemista ylöspäin. *Kun toi (g¹) on niin korkealla, en voi laulaa omalla äänellä, vaan on koetettava sitä ”oopperaääntä”. Se tuntuu paremmalta, tulee syvemmältä ja on voimakkaampi.* (Roosa, 11.2.2000)

Sekä Iidan että Lauran laulaessa oli vartalossa selvästi havaittavaa jännittyneisyyttä. Lauralla se liittyi nähdäkseni nimenomaan laulamiseen, mutta Iidan hartioiden, niskojen ja leukan vaikutus pysyvästi jännittyneiltä ja hänen ryhtiinsä oli kumara. Iida ei ilmeisesti aikaisemmin ollut kiinnittänyt asiaan erityistä huomiota, mutta tuli laulaessaan siitä vähitellen tietoiseksi. Kävimme seuraavan keskustelun tammikuussa 2000: Iida: *Musta tuntuu, että pääsisin ylöspäin.* Ava: *Joo, mut sä työnnät päätä eteenpäin sillä tavalla, että niska jäykistyy ja se vaikuttaa ylä-äänin.* Iida: *Pelottaa nuo ylä-äänit. Huomasitko, että niska meni ihan jäykäksi kun ei onnistunut nuo ylempät [äänit]?*

Iidan kohdalla oli erityisen tarpeelliselta kiinnittää huomiota tavanomaisten lämmittelyjen lisäksi artikulaatioelinten ja vartalon liikkuvuuden lisäämiseen laulamisen aikana. Tavoitteena oli saada mm. mahdollisesti melko korkealle asetunutta ja jännittyneeltä vaikuttavaa kurkunpäästä hieman liikkumaan – pidetäänhän esimerkiksi kurkunpään laskua edullisena äänenkäytön kannalta (Sonninen 1968, Sonninen ym. 1999, 319 mukaan; Iwarsson 2001, 386). Harjoitteina käytettiin mm. haukkotusta, venyttelyä laulamisen aikana sekä sellaisilla äänneyhdistelmillä laulamista, joissa kurkunpää liikahteli luonnostaan ulospäinkin näkyvällä tavalla. Sellaisia olivat mm. r, kr, fr jne. yhdistettynä vaikkapa a-vokaaliin.

Näyttäisi siltä, että Iidan ääniala olisi projektin aikana kaventunut siten, että matalimmat pienen oktaavin säveltasot jäivät pois (ääniala projektin alussa oli e–e¹ ja lopussa a–h¹). Tilanne on nähdäkseni ohimenevä, mikäli hän jatkaa lauluharjoituksia. Hän totesi itse, kuinka *nuo alaäänit ovat hunningolla, kun ylä-äänit tulee* (7.3.2001). ”Hunningolla olo” ilmeni tilanteissa, joissa oli jonkun aikaa harjoiteltu esimerkiksi säveltasoja a¹–cis² ja seuraavaksi olisi pitänyt laulaa c¹:n tienoilta tai alemmaa. Matalat äänet eivät välttämättä löytyneet helposti. Selitys saatetaan piillä siinä, että ylempien äänien tuottamisessa välttämätön ct-lihaksen aktiviteetti jää ikään kuin päälle, vaikka matalissa säveltasosissa sen aktiviteetin tulisi vähentyä; myös harjaantuneilla laulajilla voi olla vaikeuksia tuottaa matalia ääniä

¹¹⁴ Kuvaan asiaa kappaleessa 9.2 ”oopperamaisena äänenä”.

korkeiden äänien jälkeen (Laukkanen 15.9.2002). Arvelen, että vaikeutta korkeista äänistä matalampiin siirtymisessä voisi lisäksi selittää se, että kouluttamattomat laulajat venyttävät äänihuuliaan enemmän kuin koulutetut tuottaessaan samankorkuisia ääniä (Sonninen 1989–1990, 18), mikä saattaa aiheuttaa äänihuulikudokselle mekaanista rasitusta.

9.4.2 Miesäänten tarkastelua

Projektin miesosallistujat kokivat jo noin e:n, 164 Hz (Juho, Niko ja Ville) ja noin g:n, 196 Hz (Eetu), alueen yläpuoliset säveltasot oudoiksi ja hankaliksi, kuten tämä kommentti osoittaa: *tuntuu, että tällai korkeelta laulaminen ei ole miesten puuhaa ollenkaan, mitäs vinkumista tää on*. Brown (1996, 56) totesi miesten herkästi pitävän omaa falsettoääntä outona, mutta tässä oudoksi koettiin jo paljon matalammatkin äänet. Miestenhan katsotaan laulavan samalla rekisterillä aina pienen oktaavin ylärajoille asti. Miesäänille tavallista rekisterisiirtymää alueella d^1 – f^1 eli secondo passaggio (Titze 1994, 263) ei tutkimuksen miehillä ollut olemassa, koska ääni ei yltänyt sinne lainkaan. Heidän äänielimistönsä oli vakiintunut toimimaan puhumisessa tarvittavalla rintarekisterimekanismilla, ja äänialan yläraja e–g:n tienoilla tarkoitti heillä äänen tyystin loppumista. Asian voisi olettaa liittyvän vähän laulaneilla miehillä ehkä fysiologisessa äänialassa sävelillä h–f (Titze 1994, 265 tutkimusyhteenveto) havaittavaan rekisterirajaan ja mahdollisesti myös siihen, että falsettirekisteriin siirtymää saattaa puheäänessä esiintyä jo 150 Hz:n tienoilla, eli juuri pienen e:n ja d:n kohdalla (ks. luku 6.3). Ilmiö on mielenkiintoinen ja saa toivottavasti lisävalaistusta tulevaisuuden tutkimuksessa.

Nikon ensimmäiset yritykset laulaa korkealle kuulostivat huutamiselta. Pyrkiessään laulamaan ylös hän kurotti voimakkaasti päätä ylöspäin, jolloin leuka sekä kaulan ja niskan alueet jännittyivät. Lopulta raja, jonka yli ääni ei enää mennyt, tuli vastaan viimeistään sävelen as-paikkeilla ja falsettoon siirtyminen epäonnistui¹¹⁵. On mahdollista, että hänen laulaessaan ylöspäin tapahtui seuraavaa: Samaan aikaan kun vocalis jatkoi supistumistaan edistäen rintarekisterisävyä, ct-lihas supistui venyttäen äänihuulia. Vocalis ja ct-lihas ovat antagonistisia lihaksia, ja jos subglottaalinen paine samanaikaisesti nousee, tuloksena on avoin huutava ääni, joka voi rintarekisterin ylärajoilla loppua äkillisesti tai siirtyä tahattomasti falsettoon. (Sonninen 1989–1990, 18; Rossing 1990, 359). Nikon kohdalla ei niinkään tullut esiin äkkinäinen siirtyminen falsettoon, paremminkin hänen äänensä kerta kaikkiaan loppui ylärajalla. Niko oppi kuitenkin projektin aikana tuottamaan korkeampia ääniä vähemmän puristeiselta kuulostavalla tavalla esimerkiksi nyökkäämällä hieman päällä voimakkaan ylöspäin kurottautumisen asemesta ja laulamalla hiljempaa. Hiljaisempi ääni edistää kevyemmän rekisterin löytämistä (Hirano, 1988, 66), mitä esimerkiksi myös Brown (1986) ja Pasanen (29.1.2004) suosittelevat harjoituskeinona.

¹¹⁵ Niko oli äänityypiltään bassomainen, ja as-sävel lienee hänen rekisterivaihdospaikkansa (ks. luku 6.3).

9.5 Harjoitteiden ja niiden funktioiden pohdinta

Aluksi oli tärkeintä auttaa osallistujia vähentämään laulamista haittaavia kehon jännityksiä ja rohkaista heitä käyttämään ääntä monipuolisesti. Hengitystapahtuman syvenemiseen, siitä tietoiseksi tulemiseen ja jännityksestä johtuvien kielteisten kehoreaktioiden vähentämiseen pyrittiin pääasiassa rentoutusharjoituksilla. Esimerkiksi lattialla lämpöalustalla selällä maaten nosteltiin hitaasti vuoronperään käsiä ja jalkoja sisään- ja uloshengityksen tahdissa ja havainnoitiin myös hengityksen pysähdysvaihetta. Päästeltiin pitkiä, matalia huokaavia ääniä selällä maaten kädet vatsanpeitteellä, mistä voi havainnoida vatsanpeitteen liikkeen. Myös haukotteleamalla pyrittiin tuntemaan syvää hengitystapaa ja samalla rentouttamaan kurkunpään aluetta. (Ks. liite 17, kohta 3.)

Havaintojeni mukaan silloin, kun harjoiteltiin nuotilleen laulamista, tietoisuuden huomion kiinnittäminen hengitykseen laulamisen aikana vaikeutti laulamista. Näin mahdollisesti siksi, että samanaikaisesti motorisen vasteen tuottamisen kanssa oli prosessoitava malliäänien piirteitä ja kuunneltava omaa ääntä, eikä mikään toiminnoista ollut automatisoitunut. Hengitykseen huomion kiinnittäminen vei todennäköisesti lisää työmuistin kapasiteettia (ks. kappale 10.1).¹¹⁶ Niiden laulajien kanssa, joilla säveltasojen säätely automatisoitui parhaiten ja jotka jo hyötyivät laulunopetuksessa tavallisesti käytettävistä ääniharjoituksista, kiinnitettiin yksityistunneilla huomiota myös hengitystapaan lauluharjoituksissa. Näin tapahtui lähinnä Annin, Veeran (hyvä lähtötaso) ja Eetun (kohtalainen lähtötaso) kanssa.

Koska laulamiseen assosioitui kehon ja mielen tasolla jännittämistä ja kielteisiä kokemuksia, tehtiin harjoitteita, joissa nuotilleen laulaminen ei ollut tarpeen.¹¹⁷ Esimerkiksi alkuäänien, matalalla säveltasolla päästettävän aa-äänien tuottaminen, samalla kun hytkytellään vartaloa polvet joustuen sekä hartioita ja niskaa rentouttaen palveli todennäköisesti mm. kurkunpään laskemista. Tämä on yhteydessä artikulaatioelinten vapaaseen toimintaan ja resonanssin voimistumiseen (ks. Sundberg 1986, 108, 141). Kielen kiertäminen ikeniä myöten hampaiston ympärillä ja kielen voimakas venytys ulospäin, samalla kun tuottaa ääntä eri korkeuksilta, edistivät mahdollisesti kilpiruston liikkumista sekä kurkunpään alenemista. Seurauksena lienee jälleen ollut artikulaatioelinten vapaampi toiminta ja ehkä myös äänihuulien venyminen, kun kilpiruston liikkeet auttoivat ct-lihasta aktivoitumaan (edellyttäen, että rengasrusto ei liiku; Sonninen ym. 1999, 319). Tällöin liike voinee palvella korkeampien säveltasojen tuottamista. Edellä mainitut liikkeet ja mm. leuan voimakkaampi avaaminen maa-äänteitä eri korkeuksilla laulaen ovat omiaan myös voimistamaan ääntä ja muuttamaan sen sävyä kirkkaammaksi.

116 On luonnollisesti mahdollista oppia laulamaan nuotilleen muillakin kuin tässä projektissa käytetyillä lähestymistavoilla. Vaikka esimerkiksi gregoriaanisen kirkkolaulun opetuksessa ei tavoite ole nuotilleen laulaminen, vaan äänen aiheuttamiin kehon värähtelyihin keskittyminen, harjoittelun ikään kuin sivutuotteena äänentuoton säätelykyky luultavasti paranee ja nuotilleen laulamisen taito kehittyy. (Ks. luku 3.3.2.)

117 Pidän näitä harjoituksia lauluäänelle hyödyllisinä, osasipa laulaa nuotilleen tai ei.

On ehkä myös mahdollista, että kun erilaiset liikkeet (vartalon hytkyttely tai artikulaatioelinten suuret liikkeet jne.) yhdistetään äänentuottamiseen eri korkeuksilta, äänihuulten värähtelyä säätelevissä lihaksissa ja rustojen asennoissa tapahtuu myönteisiä muutoksia, joiden ansiosta esimerkiksi äänihuulet ottavat tiiviimmin toisiinsa kiinni ja glottisresistanssi kasvaa. Näin äänen vuotoisuus vähenee ja mahdollisuus voimistaa ääntä paranee. Koska myös pään asennolla on vaikutusta äänihuulien toimintaan, oli tärkeää kasvojen, leuan alustan, kaulan ja niskan alueen venyttelyjen ja hieromisen avulla pyrkiä vähentämään lihasjännitystä, joka välillisesti esimerkiksi kieliluunlihasten kautta voisi vaikeuttaa äänihuulien toimintaa (Ks. Sonninen ym. 1999, 319 ja Kähkönen 1997).

Koska äänialan kasvattaminen puhealueesta ylöspäin oli keskeinen tavoite, tuli tärkeäksi harjoitella korkeampia ääniä ja rekisterirajojen ylittämistä. Falsettoäänien löytämiseksi suositellaan erilaisia lapsen äänen matkimisharjoituksia, huulilua jne. (Vennard 1967, 73; Linklater 1976, 115–118; Brown 1996, 55–56.) Oletan seuraavien harjoitteiden erityisesti palvelle korkeampien säveltasojen löytämistä.

Improvisaatiotyyppisissä harjoitteissa käytettiin monenlaisia ääniä, vingahduksia, ujellusta, mörinää jne., joiden kautta saatiin tuntumaa fysiologisen äänialan ääripäihin ja kokemusta korkeampien äänien, usein falsettoäänien, tuottamisesta. (Ks. liite 17, kohdat 1 ja 2.) Tällaisia harjoitteita olivat lentokoneiden leikkiminen juosten kädet auki ylävartaloa kaarrella ja ujeltaen tai intiaanitanassin hyppiminen ”sotahuutoja” päästelemällä. Erityisesti yksityistunneilla toisesta opetusjaksosta lähtien tehtiin tunnin alussa kevyitä, huokaavia ja ”ihmetteleviä” aa-äänteitä ylhäältä alaspäin¹¹⁸. Ääni oli kevyt ja falsettomainen. Samaten yritettiin tuottaa eri korkeuksilla falsettomaisia itse keksittäviä sävelkulkuja. Koska korkeammat äänet koettiin projektin alussa usein oudoiksi ja vaikeiksi, opiskelijoita sai yleensä houkutella kokeilemaan totuttua äänialaa ylempiä säveliä, mikä naisten kohdalla tarkoitti säveltasoja noin c²:een asti ja miesten kohdalla noin c¹:een asti.

Harjoitteet olivat samantyyppisiä kuin Pasanen (22.11.2003) ja Brown (1996) suosittelevat 3. rekisterin löytämisen ja vahvistamisen suhteen: spontaaneja liukumisia ylhäältä alas ilman tavoitesäveltasoja ja ilman esteettisiä äänen laatu-kriteereitä. Kevyesti falsettoäänellä laulettavat harjoitukset ja esimerkiksi naurah-teluaännet parantavat Pasasen kokemuksen mukaan myös nuotilleen laulamista. Esimerkiksi eräs Pasasen oppilaana ollut mieshenkilö pystyi vajaan viikon päivittäisen harjoittelun jälkeen laulamaan ”Aamulaulun”¹¹⁹ jokseenkin tarkasti, vaikka sama laulu oli ennen harjoittelua kuulostanut puheelta. (Pasanen 22.11.2003.) Kukkamäki (2000, 26, 75) toteaa sekä lasten että lasten äitien äänialan laajenevan ja laulupuhtauden paranevan, kun he oppivat siirtymään raskaasta mekanismista

118 Tällaiset äänteet kuuluvat Brownin (1996, 1–2) mukaan ”primal sound” -äänteisiin, jotka ovat ei-tahdonalaisia, usein suoraan tunteista kumpuavia ääniä.

119 Aamulaulu on Toivo Kuulan sävellys.

kevyeseen mekanismiin. Myös Brownin (1996, 58–61, 70) mukaan tietoisuuden lisääntyminen korkeista ja matalista äänistä sireenileikkien, nauramis- ja itkemiseen avulla edistää nuotilleen laulamista.

”Oopperaresitatiivi” on nähdäkseni esimerkki harjoituksesta, joka voi auttaa paitsi hengityksen syvenemistä ja ilmanpaineen säätelyä, myös äänen voimakkuuden kehittymistä.¹²⁰ Harjoituksessa puhuttiin resitoiden eri korkeuksilta ja voakaaleja pidentämällä toisin kuin normaalipuheessa. Ilmaisutyylillä oli mahtipontista ja liioittelevaa ja resitoija seisoi suoraryhtisenä. Instruktiossa ohjattiin opiskelijaa mieltämään itsensä modernin oopperan esittäjänä ajatellen, että modernissa oopperassa sävelkulut eivät noudata perinteistä tonaliteettiä. Resitoijaa houkuteltiin käyttämään myös mahdollisimman korkeita säveltasoja. Kun käytti puheääntä eri korkeuksilta ja venytti liioitellen ääniä, voi olettaa, että esimerkiksi et-lihas aktivoituu ja glottisresistanssissa tapahtuu äänen voimakkuuden ja laadun kannalta myönteisiä muutoksia.

Koska meillä ei ole sellaista tietoista käskyvaltaa artikulaatioelimiimme, että voisimme hallitusti muokata ääniväylän muotoa (Sundberg 1986, 105), tarvitaan monipuolisia harjoitteita, joiden kautta saadaan niin kuulohavaintoja kuin tuntemuksiin perustuvia havaintoja äänielimistön toiminnasta. Mielikuvat toimivat tärkeinä apuvälineinä yhdessä konkreettisten liiketapahtumien kanssa. Edellä kuvattujen kaltaisissa improvisatorisissa harjoituksissa mielikuvien käyttäminen yhdistyy todennäköisesti aiemmin vähäisessä käytössä olleiden lihasryhmien aktivoitumiseen ja siten konkreettisen harjaannuksen saamiseen.¹²¹ Samalla ne kehittävät osaltaan myös rohkeutta astua näkyvästi ja kuuluvasti omalla äänellään esiin.

Yhteenvedona voi todeta seuraavasti: Monipuolisten harjoitteiden kautta sekä ryhmä- että yksityistunneilla ja laulamiseen liittyneiden kielteisten tunteiden vähentyessä lauluääni kehittyi: ääniala alkoi laajentua ja säveltasojen tarkkuus parantua. Monenlaiset rentoutus- ja aktivaatioharjoitukset sekä vartalon ja artikulaation liikkeiden yhdistäminen samalla tuotettavaan ääneen vaikuttivat luultavimmin äänen fysiologisiin tuottamismekanismeihin. Harjoitteet saattoivat edistää äänihuulien tiiviimpää kontaktia toisiinsa nähden, hengityksen parempaa hallintaa ja kurkunpään laskeutumista. Tällaiset tapahtumat auttoivat äänen soinnikkuuden ja voimakkuuden lisääntymistä. Ihmettelevän sävyisillä aa-äänteillä tehdyt liukumiset ja erilaiset ujellusharjoitukset helpottivat todennäköisesti korkeampien äänien tuottamista et-lihaksen aktivoitumisen ja äänihuulien venymisen myötä. Kun on-

120 Oopperaresitatiiviharjoitusta tehtiin syksyllä 1999 seuraavasti. Kahdeksannella ja yhdeksännellä ryhmätunnilla ”kuulustelin” kotiläksyn käyttäen itse resitoivaa puhelaulutyylillä. Opiskelijoiden tehtävä oli vastata samalla tyyllillä. Kotiläksynä oli esimerkiksi tehtävä ”Laula jonkun sellaisen kuullen, joka ei ole vielä koskaan kuullut Sinun laulavan”. Opiskelija kertoi resitoiden, miten oli kotitehtävän suorittanut. (Ks. liite 17.)

121 Asia liittyy nähdäkseni myös siihen, että Sundbergin (1986, 71, 72) mukaan refleksiivinen säätelyjärjestelmä kontrolloi sitä, minkä verran aktivaatiota hengitys- ja kurkunpäänlihaksistossa tarvitaan, jotta tuotettava ääni vastaa toivottua. Tämä vaatii jonkinlaista mielikuvaa tuotettavasta äänestä, mikä perustuu aiempiin tuottamiskokemuksiin. Jos aikaisempia kokemuksia on vähän, ei voi olla tarkkoja mielikuvia ja aivoista lähtevä käsky ja sen seurauksena äänihuulten toisiinsa lähentyminen äännön valmisteluvaiheessa jäävät epämääräisiksi (ks. myös luku 5.7.2, jossa tarkastelen lyhyesti auditiivisia mielikuvia).

nistuttiin käyttämään falsettoa (pää-ääntä), pystyttiin myös eriyttämään vocalis-lihaksen ja ct-lihaksen toimintaa, koska falseton edellytyksenä on vocaliksen vähentynyt aktiviteetti. Kuvatunlaiset harjoitukset loivat siten sitä kurkunpääntason toiminnallista perustaa, jonka varaan myös sävelkorkeuksien tarkka säätely perustuu.

10 Havaintoja musiikin prosessointiin liittyvien kognitiivisten tekijöitten yhteyksistä laulutaitoon

Tässä kappaleessa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen: ”Millaisilla kognitiivisilla tekijöillä on yhteyttä laulamisongelmiin ja laulutaidossa tapahtuneisiin muutoksiin?”

Havainnot koskevat lähinnä vaatimattoman lähtötason laulajia. Heillä esiintyi eniten sellaisia ongelmia säveltasojen, intervallien tai melodioiden havaitsemisessa ja muistamisessa, jotka eivät mielestäni olleet selitettävissä pelkästään tuottamis- tai tunnelukoilla. Kun seuraavissa kappaleissa puhutaan laulajista tai osallistujista, on kyseessä vaatimattoman lähtötason laulajat, jollei muuta mainita. Vastaavia hankaluuksia oli myös kohtalaisen lähtötason laulajilla, mutta vähäisemmän. Havainnot liittyvät opetustilanteisiin, joten niiden yksityiskohtaisuus ja tutkimuksellinen arvo on suhteutettava tilanteen rajoituksiin.

10.1 Oman äänen kuuleminen ja malliäänen mukaan laulaminen

Lähtötilanteessa minulla ei ollut käsitystä, millainen sävelkorva osallistujilla on, toisin sanoen miten paljon he kuulevat sävelkorkeuseroja yleensä ja omasta laulamisestaan erityisesti. Laulutaidon osatekijöiden itsearviointinissa (ks. luku 11.3.1) kysymykset ”Kuuletko, jos laulat väärin?” ja ”Kuuletko, jos toinen laulaa väärin?” osoittautuivat lähtötilanteessa hankalammiksi kuin osasin odottaa. Jälkimmäinen kysymys osoittautui liian yleisluontoiseksi. Oletin kysymyksen asettaessani, että arviointi kohdistuu vain kuulemiseen. Asiaan liittyy kuitenkin myös muistaminen, on tiedettävä melodian oikea kulku ennen kuin tietää, laulettiinko se oikein. Havaintojeni mukaan jokainen huomasi, jos lauloin koetteeksi vaikkapa ”Ukko Noan” aivan väärin. Jos sen sijaan tuntilanteessa soitin jonkun väärän äänen tutun laulun melodiassa, sitä ei välttämättä havaittu virheeksi. Sai vaikutelman, että tuntuma melodian oikeasta kulusta oli usein aika hatara. Havainto tukee muita tutkimuksia: musiikillisesti harjaantumattomilla melodian hahmo on ensisijainen tunnistusta ja muistamista auttava tekijä mikrotason tapahtumien kuten intervallien koon asemesta (esim. Welch 1996; Davidson 1994). On myös mahdollista, että monilla oli vaikeuksia erottaa pianon äänestä sävelkorkeuksia, jotka siis muodostavat melodian rakennneosia. Tarkastelen näitä kysymyksiä vielä edempänä.

Oletin aluksi myös kysymyksen, ”Kuuletko, jos laulat väärin?”, olevan ongelmaton, että siihen osattaisiin vastata kyllä tai ei. Toisin kävi, kysymykseen ei oikein tiedetty vastausta. Esimerkiksi Anni (hyvä lähtötaso) vastasi kysymykseeni, *mistä tiedät tekeväsi virheitä laulaessasi näin: On sanottu ja joskus huomaan itsekin, mutta kun ei ole niin paljon sävelkorvaa, en tiedä...* (12.3.1999). Anni kuitenkin Veerakin aliarvioivat kykyään kuunnella oman laulamisensa tarkkuutta. Muutamat henkilöt puolestaan yliarvioivat sitä.

Tavallista projektin alkupuolella oli, että vaatimattoman lähtötason osallistujat toisinaan toistivat tarkastikin antamani malliäänen, mutta seuraavassa hetkessä sama ääni ei tahtonut lainkaan löytyä. Tuottamisyrietykset saattoivat olla useita sävelaskeleita harhassa, ilman että laulaja itse pystyi arvioimaan, lauloiko hän oikein vai ei. He pystyivät sinänsä laulamaan äänialansa puitteissa olevat äänet, joten laulamisongelmat eivät voineet johtua pelkästään kurkunpään tason toiminnan puutteista, vaan ilmeisesti myös säveltasojen hahmottamiso ongelmista erityisesti vertailutilanteissa oman äänen ja malliäänen välillä.¹²² Seuraavat esimerkit kuvaavat ongelmia, jotka olivat yleisiä kaikille vaatimattoman lähtötason ja melko yleisiä kohtalaisen lähtötason laulajille.

Ääninäyte 3 (Laura, 5.10.1999)

Annoin malliäänen d¹ pianosta ja jätin sen soimaan ja lauloin itse mukana. Sävelen d¹ asemesta Laura lauloi c¹:n. Muutin heti malliäänen soittamalla ja laulamalla c¹:n, jätin äänen jälleen soimaan pianossa ja pyysin häntä laulamaan uudestaan. Hän lauloi kyllä suunnilleen c¹:n, mutta kun välittömästi pyysin toistamaan sen ja soitin edelleen c¹:tä, hän lauloikin hieman alemppaa, suunnilleen h:n. Seuraavan malliäänen gis hän lauloi suunnilleen pientä terssiä korkeampaa, jälleen suunnilleen h:n.

Ääninäyte 4 (Niko, 7.4.2000)

Soitin pianosta lähtöään kahdessa oktaavialassa (g¹ ja g) ja lauloin ääntä g¹. Nikolla oli vaikeuksia löytää lähtöääni. Kehotin käyttämään vähän vähemmän voimaa äänessä. Kun lähtöääni löytyi, jatkettiin alaspäistä sävelkulkua g–f–es–des–H–A siten, että soitin äänet kahdessa oktaavialassa ja lauloin itse mukana. Tempo oli noin M=40¹²³. Tehtävä sujui hyvin ja tehtiin kahteen kertaan. Toi-

¹²² En tullut koskaan suoranaisesti tehneeksi koetta, jossa esimerkiksi soittaisin pianosta kaksi lähekkäistä ääntä peräkkäin ja kysyisin, kumpi äänistä oli korkeampi. Ainakin isompien intervallien kohdalla myös vaatimattoman lähtötason laulajat mitä todennäköisimmin olisivat vastanneet oikein. Kun nimittäin esimerkiksi yksityistunneilla harjoiteltiin vapaata äänentuottoa, jokainen osasi tuottaa säveltasoja ohjeeni mukaan ”alempaa”, ”ylhäältä alaspäin” jne. Lisäksi Karman testi, joka edellyttää myös mikrointervallien hahmottamista, sujui keskimäärin väestön keskiarvoa vastaavasti. Karman testin tuloksia tarkastelen lähemmin kappaleessa 10.5.

¹²³ M=40 tarkoittaa metronomilukemaa 40. Lukema 60 tarkoittaa yhtä iskua sekunnissa.

sella kerralla alimpia ääniä piti korjailla, ennen kuin ne löytyivät. (Kävimme seuraavan keskustelun, joka on jätetty näytteestä pois. Kysyin: *Kuinka paljon sä kuulet, ehdit rekisteröidä oman äänesi osuvan yhteen pianon kanssa?* Niko: *En ehdi ajatella, mä vaan meen. En rekisteröi, en toisaalta havaitse, että kuulostaisi pahalta, mutta en myöskään kuule, et se niinku osuis. Tää menee sen verran vauhdilla, että koittaa vaan suurin piirtein pysyä matkassa.*) Vastoin odotuksiani opiskelija ei siis havainnoinut laulamaansa adekvaatisti; hän ei tiennyt, että laulutarkkuus oli kohtuullisen hyvä. Siksi ehdotin; *Mitäs jos kokeiltais vielä tota samaa, että nyt pysähdytään niin kauan, että sä annat mulle merkin, että sä oot kuullu, että se on hyvä.* Niko: *Okei, tehdään näin.*

Jatkaessamme harjoitusta antamani lähtöääni g ei löytynyt lainkaan, vaikka Niko lauloi sen useita kertoja oikein äskeisessä harjoituksessa. Muutin aloitusäänen alemmaksi f:ään, jota hän myös joutui hakemaan. Kun sävel löytyi, kysyin: *Kuulet sä sen [lähtöäänän f]? Niko: En.* Opettaja: *Okei, viel lähtee uudestaan, koska se on hirveen hyvä.* Etenimme hitaasti kokosävelaskelia f–es–des–h–a. Soitin kahdessa oktaavialassa, en laulanut. Avustin välillä sanallisesti tai ohjaten sormella ”ylemmäs” tai ”alemmas”. Hän nyökkäsi tai kommentoi sanallisesti, kun tunsin, että kuulee äänten samuuden. Kesti aina pari sekuntia, kun hän etsi äänen ja viittisen sekuntia, kunnes hän havaitsi äänten samuuden. Soitin pianolla kahdessa oktaavialassa malliääntä, avustin pedaalilla sen jäämistä soimaan. Harjoituksen kulku oli siis seuraava: opettaja antoi soimaan jäävän malliäänän – opiskelija alkoi etsiä sitä – opettaja ohjasi tarvittaessa osoittamalla sormella suuntaa – samuus löytyy – opiskelija yritti kuulla samuuden – hän antoi merkin, että kuuli samuuden – opettaja antoi seuraavan malliäänän¹²⁴ [näyte nauhalla loppuu].

Koska opiskelijoilta tuntuivat puuttuvan kriteerit sävelkorkeuksien tarkkuuden havainnoimiseksi, saatoinkin pyytää heitä miettimään, onko helpompi kuunnella ääniä vai jotenkin ”tuntea” niitä. Esimerkiksi: Aloin laulaa säveltä c¹. Laura alkoi etsiä tavoiteääntä lähestyen sitä alhaalta päin, mikä kesti noin kolme sekuntia. Kun sama ääni löytyi, lauloimme sitä yhdessä noin kuuden sekunnin ajan. Kysyin, mistä hän tiesi, että hänen laulamansa ääni ei ollut aluksi sama kuin soiva malliääni.

Laura: *Se ei jotenkin vaan soi tasaisesti, en osaa selittää.*

Opettaja: *Vaikkei osaisikaan selittää, pääasia, että sulle tulee omia ”väläyksiä”, että onks kyse siitä, miltä se kuulostaa vai tuntuuko se samalaiselta vai mistä sen tietää.* (20.3.2000)

Kohtalaisen ja hyvän lähtötason laulajillakin tuli selvästi esiin se, että oli varsin problemaattista kuunnella itseään laulaessaan (vrt. Sundberg 1986, 168–169). Tämän voi olettaa johtuvan myös äänen luu- ja ilmajohteisuudesta sekä ääniaaltojen taipumiseroista (ks. postfonatorinen palaute, luku 6.2). Esiin nousi myös kiin-

¹²⁴ Harjoitusta tehtiin myös niin, että opiskelija antoi äänen, johon minä yhdyin laulaen tai pianolla. Unisonon ajan opiskelija vastaavasti kuunteli tarkoin, miltä äänten samuus kuulosti.

nostava kysymys siitä, mihin malliäänen piirteisiin opiskelijat kiinnittivät huomiota. Tarkkaavaisuus saattaa kiinnittyä sävelkorkeuden asemesta esimerkiksi äänen väriin (Leontjev 1969; Moore 1994, 45–46; Jones 1989, McCoy 1997, 357 mukaan), ja esimerkiksi pianon äänestä sävelkorkeuksien hahmottaminen voi olla vaikeaa (Moore 1994, 46). Koska epätarkkojen laulajien on helpompi laulaa ilman vibratoa annetun äänimallin mukaan (Yarbrough ym. 1992), pyrin itse äänimalleja antaessani laulamaan mahdollisimman suoralla äänellä. Oktaaviero omassa ja miesten äänessä vaikeutti todennäköisesti miesten kohdalla sävelkorkeuksien hahmottamista.

Osallistujille oli ilmeisesti monesti epäselvää, mitä havainnoida äänissä. Tätä osoittanee esimerkiksi Villen seuraava kommentti:

Pitäis oppia kuuntelemaan omaa ääntä ja sitten seurattavaa ääntä ja noitten pianon äänien kuuleminen on pikkusen sillei, että mitä se tarkoittaa ihmisäänessä. Ajatuksellisesti tuntuisi siltä, että piano antaa hyvän tuen, mutta se pitäisi ensin ymmärtää ihmisääneen verrattuna. Koulussa soitettiin pianolla, et laula perässä eikä mulla ollut ymmärrystä olenkaan, mitä nää tarkoittaa nää äänet. Tätä lauluhommaa ei ikinä koulussa harjoiteltu. (5.10.1999)

Kun projektin myötä alkoi tapahtua edistymistä, hän sanoi: *Helppoahan se [korkeus] sitten on korjata, kun kuulee oman äänensä* (helmikuussa 2000).

Osallistujilla ei ollut projektia aloitettaessa käytössä lainkaan luotettavaa proprioseptistä ja eksteroseptistä palautemekanismia (Welch 1985) omasta laulamisestaan. Vasta opettajan antaman palautteen avulla opiskelija tiesi, millä hetkellä hänen laulamansa sävel oli samankorkuinen malliäänen kanssa ja että juuri sitä korkeutta olisi yritettävä ylläpitää, samalla kun kuuntelee äänien samuutta. Ulkopuolisen ohjauksen (KR) avulla oma palautemekanismi kuitenkin ilmeisesti alkoi kehittyä. Esimerkiksi kun Juho harjoitteli hitaasti yksittäisten säveltasojen laulamista, kysyin, kuuleeko hän laulavansa saman äänen kuin piano soittaa. Hän vastasi: *Kuulen periaatteessa, varsinkin sitten, kun sä oot sanonu, tulee varmuus, et se meni oikein*. Ilman yksilöllistä ja tarkkaa opettajan antamaa ohjausta sävelkorkeuksien tuottamisen onnistumisesta en pidä mahdollisena, että laulamisen tarkkuus olisi parantunut. Tutkimushavaintoni tukee siten Welchin skeemateoriassa (1985) esittämää ajatusta ulkopuolisen opastuksen tarpeellisuudesta tottumattoman laulajan omien palautemekanismien kehittymisen tukena.

Lokakuun lopussa 1999 Juho onnistui laulamaan yhdessä pianon mukana kvinttiasteikon. Kysyin häneltä, kuinka hän arveli onnistuneensa.

Juho: *Kuulosti vähän niin kuin sinnepäin.*

Opettaja: *Meni oikein oikein!*

Juho: (ilahtuneena) *Jaa. En ole kuullut virheitä muilta enkä itseltäni. Alan vähän edes huomaamaan nyt.*

Opettaja: *Tärkeitä havaintoja, että kuulokykyä voi parantaa.*

Juho: *Olin pessimistinen siinä vaiheessa, kun tajusin, etten kuule virheitä. Siksi en ole koskaan aloittanut pianon- tai kitaran- soittoa. Nyt taju-*

an, että sävelkorvaa voi kehittää. Olen ollut vähän sillai, että kun sitä lahjaa ei ole suotu.

Ryhmälaulutilanteissa yhteisen lähtösävelen löytäminen ei onnistunut projektin alussa. Kuudennella ryhmätunnilla oli ensimmäisen kerran huomattavissa positiivinen muutos. Lauloimme yhdeksän säkeistöä ”Elefanttimarssia” jonossa marssien (myös videokuvaaja ja opettaja pääsivät mukaan). Laulu asetui nuotilleen toisessa säkeistössä ja antoi tuntumaa hyvin yhteen soivista äänistä. Myös seuraavassa yhteislaulussa ”Maijal oli karitsa” *kuulosti tosi hyvältä, että äänet oli samassa*, kuten Laura totesi.

Tutkimuksessa tuli selvästi esiin, että laulaminen ja kuulohavainnon tarkentuminen tukivat toisiansa. Tulos on samansuuntainen kuin Leontjev (1969, 430–433), Joyner (1969), Jones (1979, 182) ja Mitchell (1991, 75) esittävät. Heidän mukaansa säveltasojen erottelukykyä voi parantaa laulutaitoa kehittämällä. Myös Shuter-Dyson & Gabriel (1981, 217) ja Welch (1979a, Welch 1985, 4 mukaan) huomauttavat, että heikko säveltasojen erottelukyky voi johtua säveltasojen tuottamisen ongelmasta. Siten säveltasojen erottelukyky ei näyttäisi välttämättä olevan edellytys laulamiselle, vaan myös laulamisen myötä kehittyvä taito.

10.2 Tonaalisen kartan puutteellisuus

Intervallien, kolmisointujen tai sävelmien toistaminen yhtä aikaa mallin kanssa onnistui vain satunnaisesti ja vaati usein monia yrityksiä ja opettajan antamaa palautetta, vaikka tehtävät olivat henkilön äänialueen puitteissa.

Ääninäyte 5 (Laura, 5.10.1999)

Tehtävä oli toistaa suuri terssi $h-dis^1$, jonka mallin soitin murrettuna mukana laulaen. Pianosta jäi soimaan ylin ääni dis^1 , kun Laura aloitti. Hän lauloi suunnilleen sävelet $h-cis^1$ eli suuren sekunnin. Suuret seksti-intervallit $a-fis^1$ ja $g-e^1$ supistuiivat kumpikin suunnilleen kvarteiksi $a-d^1$. Hahmo, ylöspäinen kulku, oli oikea, mutta intervalli väärä. Näissä tehtävissä pianosta jäi soimaan aina ylin ääni Lauran aloittaessa. Kolmisointutehtävät, As-duurisointu ($as-c^1-es^1$) ja a-mollisointu ($a-c-e^1$) hän lauloi yllättäen oikein ja samoin nelisoinnun $g-h-d^1-f^1$ lähes oikein. Viimeisen soinnun ylin ääni f^1 oli epätarkka ja jäi suunnilleen e^1 :n tasolle. Näissä tehtävissä soitin pianolla murrettuina säveliä yhtä aikaa hänen laulaessaan. Lauran ääniala oli tuolloin suunnilleen $g-e^1$.

Ääninäyte 6 (Juho, 24.3.2000)

Juhon kanssa harjoiteltiin ”Elefanttimarssia” (liite 19). Se rakentuu neljästä fraasista ”ABAC”. ”A”-säe alkaa ja loppuu toonikaan, ”B”-säe alkaa 2. asteen sävelellä ja loppuu dominanttiin, ”C”-säe alkaa dominantilla ja loppuu toonikaan¹²⁵. Annoin C-duurikolmisoinnun ja lähtöäänänen c, jota Juho joutui etsimään tovin. Sen löydettyään hän lauloi ensimmäisen säkeistön sanoilla. Säestin samalla pianolla ja soitin myös melodiaääntä. Säveltaso ei ollut kovin tarkka etenkin fraasissa ”C”. Ennen seuraavaa säkeistöä pyysin häntä laulamaan hieman voimakkaammin ja käyttämään ”mii” -äänteitä sanojen asemesta. Annoin D-duurisoinnun ja lähtöäänänen d, jonka hän löysi vaikeuksitta. Hän lauloi hyvällä tarkkuudella tämän säkeistön. Seuraavaksi annoin Es-duurikolmisoinnun ja lähtöäänänen es. Sitä hän joutui hakemaan hetken aikaa (ohjasin ”alemmas”), mutta sen löydettyään hän lauloi taas kohtuullisen tarkasti säkeistön Es-duurissa. Sitten annoin E-duurikolmisoinnun ja lähtöäänänen e, jota hän joutui etsimään. Kun hän ohjaukseni avulla löysi äänen, kysyin, mitä hän siitä arvelee. *Nyt mä en kuule*, hän vastasi. Niinpä soitin edelleen lähtöääntä. Hän lauloi ja kuulosteli ääntään, kunnes itsekin huomasi sen mallin mukaiseksi. Ennen kuin hän aloitti säkeistön, lähtöääni ehti taas muuttua ilman, että hän huomasi sitä. Lähtöääntä oli jälleen korjattava. Kun Juho siten lauloi E-duurissa, ylimmät sävelet jäivät liian mataliksi, viimeinen säe ”C” oli varsin epätarkka, eikä laulu päätynyt toonikaan, e:hen, vaan epämääräisesti alemmaksi.

Myös Lauran kanssa harjoiteltiin ”Elefanttimarssia”. Lauloimme yhteen ääneen kolme säkeistöä B-duurissa. Hyppy dominanttisäveleen jäi joka kerralla suppeaksi samaten kuin hyppy dominantista toonikaan. Myös viimeisen säkeen paluu astekululla toonikaan oli etenkin toonikan osalta epätarkka siten, että kvintti-intervalli jäi liian pieneksi. Kun pysähdyimme välillä korjaamaan säveltarkkuutta, Laura kommentoi: *On vaikea muistaa, mihin se menee. Se on sillei tuttu laulu, mutta automaattisesti muistelin, et se menee niinku toisin* [kuin se todellisuudessa menee]. Oli mielenkiintoista, että hän puhui muistamisesta, vaikka soitin koko ajan melodiakulkua mukana. Jatkoimme harjoittelua laulamalla yhteen ääneen H-duurissa kaksi säkeistöä ja Des-duurissa seuraavat kaksi säkeistöä. Sitten Laura kysyi: *Montako säveltä se hyppää siinä ”pyysivät”-kohdassa? En ollenkaan hahmota, miten iso se hyppy on*. Keskustellessamme asiasta kävi ilmi, että hän on ottanut pianotunteja ja osaa lukea nuotteja.¹²⁶ Niinpä Laura istui pianon ääreen ja soitti sujuvasti yksiaanisesti Elefanttimarssin D-duurissa nuoteista. Pyysin häntä laulamaan soittonsa mukana. Vaikka sävellaji oli korkeampi kuin äskeisissä yrityksissä, hän suhteellisen ongelmattomasti lauloi mukana soittaessaan. Hän myös sanoi kuulevansa, että laulu meni ihan hyvin. (20.3.2000)

125 C-duurissa toonika eli 1.aste on c-sävel, 2. aste on d-sävel ja dominantti eli 5. aste on g-sävel. D-duurissa toonika on d-sävel, 2. aste on e-sävel ja dominantti on a-sävel.

126 Asia oli kyllä tullut projektin aikana esiin (ks. luku 11.1), mutta olin sen unohtanut. Laura oli soittanut pianoa kuusivuotiaasta lähtien ja vielä yläasteen aikana yksityisesti.

Ääninäyte 7 (Laura, 20.3.2000)

Laura soitti ja lauloi ”Prinsessa Ruususta” D-duurissa. Vaikka soitossa tuli virheitä, hän osasi korjata ne ja laulaa samalla suhteellisen tarkasti. Olisi voinut olettaa, että laulutarkkuus olisi kärsinyt soittamisesta, koska tarkkaavaisuus jakautui moneen tehtävään, eivätkä nuottien lukeminen ja soittaminen vaikuttaneet erityisen automatisoituneilta toiminnoilta (ks. Vartiainen ym. 1993, 41 ja Eysenck & Keane 1999, 113). Antoiko soittaminen visuaalista ja/tai motorista tukea, joka jollain tavalla auttoi konkretisoimaan intervaleja myös lauluäänessä? Pelkkä sävelkulun seuraaminen nuoteista ei sinänsä parantanut hänen laulamistarkkuuttaan, ja tavallisesti hänellä oli vaikeuksia laulaa yksittäisten malli-intervallien mukaisia säveliä tarkasti.

Myös Iida osasi soittaa pianolla melodiaääntä laulaessaan. Neljännellä yksityistunnilla hän soitti varsin sujuvasti ja lauloi hyvinkin tarkasti samanaikaisesti esimerkiksi laulut ”Rouva Hulda Huoleton” (D-duuri) ja ”London Bridge” (D-duuri), ja ”Kevätsää” (Es-duuri). ”London Bridge” -laulua hän ei tuntenut ennestään, mutta soitti ja lauloi silti kaikki viisi säkeistöä sujuvasti ja tarkasti hetken harjoiteltuaan. Hänestä oli selvästi havaittavissa sama seikka kuin Laurasta, laulutarkkuus parani soittaessa. (17.3.2000)

Edellä kuvatuissa esimerkeissä Luran, Juhon ja Iidan suorituksista sai vaikutelman, että vaatimattoman lähtötason laulajilla representaatio tonaalisesta järjestelmästä oli varsin puutteellinen. Tuntui, että osallistujat tavallaan taivalsivat rajattomassa sävelavaruudessa, jossa tietyn tavoitesävelen, vaikkapa c^1 :n asemesta saattoi laulaa cis^1 :n, d^1 :n, h :n tai mitä tahansa säveliä ilman tietoa siitä, mihin suuntaan ohjata ääntä, jos se ei tavallaan sattumalta osunut lähelle tavoiteääntä. Asteikon sävelet eivät hahmottuneet hierarkkisesti tonaalisen keskuksen ympärille, melodiassa toistuvia säveliä ei ehkä edes mielletty toistuviksi säveliksi, eivätkä dominantti tai toonika tuntuneet muodostavan melodian rakennetta jäsentäviä elementtejä.

Myös oktaaviekvivalenssi tuntui puuttuvan. Esimerkiksi kun soitin malliään-
nen oktaaveissa d ja d^1 ajatuksena, että se helpottaa hahmottamista ja tuottamista, Ville kommentoi: *Siin on kaks ääntä*. Todennäköisesti hän mielti, kumpaa ääntä on tarkoitus laulaa, joten oktaavit päinvastoin sekoittivat hahmottamista. Tilanne kuitenkin vaihteli. Toisinaan joidenkin kohdalla oktaavissa soittaminen tuntui auttavan laulajaa.

Jos tonaalista järjestelmää hahmottava kartta puuttui projektin alkupuolella, puuttuivat myös ennakoivat skeemat, joiden avulla ohjata äänensäätelyä prefonatorisesti. Kategorisen havaitseminen on todettu olevan ei-muusikoilla huomattavan heikkoa tai olematonta (Siegel & Siegel 1977a; Burns & Ward 1878; Zatorre & Halpern 1979; Burns 1999). Myös tämän tutkimuksen havainnot tukevat sitä, että intervaleja ei hahmotettu tiettyjen luokkien jäsenenä. Ei ollut mitään kriteeriä, sopiiko sävel g paremmin kuin sävel gis C-duurissa dominantiksi esimerkiksi ”Elefanttimarssin” hypyssä $d-g$. Myöskään yksinkertaisessa melodiassa toistuvat intervallit eivät ilmeisesti jäsentyneet samansuuruisina yksikköinä, koska laulettuina ne vaihtelivat toistuvasti. Seuraavat kommentit kuvaavat hyvin tilannetta projektin alkupuolella vaatimattoman lähtötason laulajilla sekä lievempä-

nä myös muilla: *Ei mulla oo mitään käsitystä noista korkeuksista. Ei ole mitään sisäistä mitta-asteikkoa, jolla voisi arvioida, mikä sen [sävelen] pitäisi olla. Tietyllä tapaa kyllä kuulen ne korkeudet, mutta sitten kuulemisen ja äänenmuodostuksen välillä ei oo sellaista yhteyttä. Tavallaan kuulen, mikä sen pitäisi olla, sit mä en muista tällaisesta vieraammasta sävelestä.* (Ville, 4.2.2000.) Juho puhui ”aavistamisesta”. Laulettuaan sävelkulkua alaspäin, hän jäi pohtimaan: *En yhtään tiedä, aavistanko sitä [hypyn suuruutta]. Periaatteessa vähän niin kuin aavistan sitä, et mikä se on ja mä otan sitten väärin, et mä en osaa ottaa tarpeeksi alas sitä.* (11.2.2000) Mutta jo kolmen yksityistunnin jälkeen Juho lauloi yhdessä pianon äänimallin kanssa melko tarkasti ja sujuvasti (M=40) eri lähtötasoilta kuviota do–re–mi–re–do–ti–do. (17.3.2000). Samantyyppinen kehitys oli kuultavissa kaikilla. Arvailu seuraavasta sävelestä tuntui vähenevän, ja tilalle tuli ilmeisesti jonkinlainen implisiittinen käsitys intervaleista. Tämä tietysti edisti äänen säätelyn prefonatorista ohjausta (ks. Sundberg, 1986, 71, luku 6.2).

Nuotinlukutaito ja säveljärjestelmän käsitteiden tunteminen helpottavat hahmotus-, muistamis- ja tuottamisprosessia (Sloboda, 1990, 5). Tämän tutkimuksen osallistujista Anni, Iida, Laura, Veera ja Eetu olivat lapsena ottaneet pianotunteja, mutta ainoastaan Iida, Laura ja Eetu osasivat nuotit. Eetu oli ainoana jatkanut soittamista ja osasi soittaa sekä nuoteista että sointumerkeistä. Ville oli nuorena ottanut jonkin aikaa klassisen kitaran tunteja ja oli sanojensa mukaan oppinut virittelemään kitaran korvakuulolta. Harrastus oli loppunut kuitenkin jo muutama vuosikymmen sitten.

Sai vaikutelman, että niilläkin, jotka osasivat lukea nuotteja, taito oli erillään laulamislest. Esimerkiksi Laura muisti, että pianotunnilla ei laulettu lainkaan. Eetu oli keskittynyt ainoastaan soittamiseen, koska perheessä oli ajateltu, että laulaminen ei häneltä suju. Tällainen musiikin pirstominen tiukasti omiin alueisiinsa ei tunnu mielekkäältä, kun ajatellaan musiikin oppimisen muistimekanismeja (ks. esim. Louhivuori 1990, 55; Anderson 1995, 180–190). Musiikin haltuunottoa helpottaisi mahdollisimman monipuolinen lähestyminen musiikkiin, siis soittaen, laulaen tai vaikka tanssien. Liittyhän esimerkiksi lapsilla spontaaniin laulamiseen yleisesti liikkuminen, kuten Fredrikson (1994, 220) totesi.

Projektin alussa ja ensimmäisten kuukausien ajan laulettu intervallit tai melodiat olivat hahmona usein oikean suuntaisia, mutta intervallit jäivät epämääräisiksi ja epätarkoiksi ja intervallit yleensä supistuivat. Nämä piirteet ovat tyypillisiä lapsen laulamiskehityksen alussa ja luonnehtivat todennäköisesti myös harjaantumattomien aikuisten melodian hahmottamista (Davidson 1994, 111–126). Koska laulutaito projektin aikana kuitenkin parani, täytyi nähdäkseni muodostua tonaaliseen järjestelmään perustuvia skeemoja, onhan laulaminen nimittäin senhetkisen skeeman kehitysasteen varassa (Davidson 1994, 113). Laulamistoiminta ja laulamisen havaintosykli (ks. Neisser 1982, 24–32) todennäköisesti vahvistivat toisiansa, minkä voi olettaa vaikuttaneen vastavuoroisesti motoristen skeemojen (Schmidt 1975, 235; 1982, 438–440) ja palautemekanismin (Welch 1985) vahvistumiseen.

Eräs tärkeä harjoitustapa oli solmisointi. Kun sama intervalli aina liittyy samoihin laulunimiin, arvelin saatavan tavallaan ”mittakeppejä” tonaaliselle kartalle. Säveltasoja konkretisoitiin lisäksi käsimerkeillä, mikäli ne helpottivat laula-

mista. Jos käsimerkit tuntuivat sekoittavilta, ne jätettiin pois. Vaikka intervaleja harjoiteltiin lukuisin toistoin ja keskittymällä kerralla vain muutamaaan intervaliin, kuten mi-do, so-do, do-mi-do-ti-do jne., intervallien tarkkuus ei solmisoidessa systemaattisesti parantunut. Toisinaan esimerkiksi mi-do sujui hyvin, hetken päästä samassa sävellajissa samaa intervallia joutui hakemaan pitkään. Solmisointiharjoitukset tehtiin useimmiten yhdessä mallin kanssa, ei muistinvaraisesti. Poikkeus on sisäisen kuulemisen harjoitus, josta puhutaan luvussa 10.3.3.

Yleisenä piirteenä todettakoon, että laulaminen oli usein erityisesti projektin alkupuolella tarkempaa matalissa sävellajeissa. Seuraavat esimerkit valaisevat asiaa. Laura lauloi (5.10.1999) taitotestimelodian n:o 2 tarkemmin A-duurissa kuin C-duurissa. A-duurissa melodiakulku oli melko tarkka, kun sen sijaan C-duurissa säveltasot olivat epämääräisiä ja sävelkulusta oli vaikea saada selvää. Vastaa- vasti Juho lauloi ”Elefanttimarssia” heikoimmin E-duurissa, harjoituksen korkeimmassa sävellajissa (ääninäyte 6). Iidan liturgiselta laulukurssilta saaman opettajapalautteen mukaan Iida *lauloi liian matalalta, mutta oikein*. Kohtalaisen lähtötason laulaja Roosa lauloi lokakuussa 1999 laulun ”Illan rauha hiipii” ilman säestystä matalammasta sävellajista, suunnilleen a-mollissa, tarkemmin kuin toukokuussa 2000, jolloin hän lauloi suunnilleen cis-mollissa.¹²⁷ (Kappale 9.2, ääninäyte 1, jossa Roosa laulaa toukokuussa 2000.)

Sai vaikutelman, että alhaisissa sävellajeissa sävelten suhteet olisivat olleet jäsentyneempinä mielessä. Jos näin on, liittyykö asia vakiintuneempaan vuorovai- kutukseen motoristen prosessien ja havainto- ja muistiprosessien välillä nimen- omaan äänialan matalalla alueella? Osallistujat olivat koko aikuisiän käyttäneet sekä puhuessaan että laulaessaan vain matalia sävelkorkeuksia. Havainto- ja moto- risten skeemojen sekä muistiedustusten voi siten ajatella rakentuneen – vaikkakin puutteellisesti – toiminnan kautta vain äänialan matalalla alueella ja olleen hei- kommin jäsentyneitä korkeilla äänialueilla, jotka olivat olleet vuosia pääasiassa käyttämättä.

10.3 Sävel- ja melodiamuisti

Muistia vaativa toistaminen ilman pianon tai opettajan äänen samanaikaista tukea oli aluksi mahdotonta tai hankalaa yksittäisten sävelten, intervallien ja melodian osalta muille kuin hyvän lähtötason laulajille. Muistaminen ja havaitseminen tun- tuivat sekoittuvan toisiinsa ainakin vaatimattoman lähtötason osallistujilla projek- tin alussa. Monien mielestä oli nimittäin vaikea *muistaa* säveliä, vaikka sävelet soitettiin murrettuina ja jokainen ääni jäi soimaan.

Seuraava tilanne oli tyypillinen ensimmäisillä ryhmätunneilla projektin al- kupuolella. Kun yritettiin löytää yhteinen laulun lähtösävel, se ei onnistunut.

¹²⁷ Myös lehtori Mikko Pasanen arvioi laulamisen olevan tarkempaa lokakuun äänityksen matalammassa sä- vellajissa.

Valittuani jonkin aloitusäänen saatoinkin kulkea yhden luota toisen luo tarkistamassa ja korjaamassa kunkin laulamaa säveltä. Tämä vei aikaa, ja tavallisesti sävelkorkeus ehti vaihtua moneen kertaan henkilöillä, joiden luona juuri olin ollut korjaamassa sitä. Jotta näet pystyisi hengityspaineen vähenemisestä huolimatta ylläpitämään samaa sävelkorkeutta, toistamaan saman sävelen sisäänhengityksen aiheuttaman tauon jälkeen, tai olemaan muuttamatta omaa säveltä, jos naapuri laulaa hieman toisin, olisi pystyttävä ylläpitämään tuntumaa ja mielikuvaa oikeasta sävelkorkeudesta. Tämä oli projektin alussa lähes mahdotonta. Ryhmälaulamistilanteessa täytyikin aluksi vain lähteä laulamaan välittämättä siitä, että yhteinen lähtösävel puuttui.

Seuraava tapahtumasarja kuvaa tavallista tilannetta erityisesti vaatimattoman lähtötason laulajilla. Opiskelija lauloi c^1 :n, kun piti laulaa mikä tahansa ääni. Opettaja puhui nelisen sekuntia, lauloi c^1 :n ja pyysi opiskelijaa laulamaan sen jälkeen. Hän lauloi oikein. Opettaja: *Hienosti, laulapa se uudestaan.* Nyt opiskelija lauloi melkein puolisävelen korkeammalta, mutta ei itse huomannut sitä. (Laura, neljäs yksityistunti 20.3. 2000) Tai: Opiskelija lauloi septimisoinnun G7 ($g-h-d^1-f^1$) kohtuullisen tarkasti, kun annoin pianosta yksitellen äänet eli soitin soinnun murrettuna samanaikaisesti hänen laulaessaan. Pyytäessäni toistamaan sävelet välittömästi ilman pianoa hän ei pystynyt laulamaan sitä lainkaan. (Laura, alkuhaastattelu 19.3.1999)

10.3.1 Tutun laulun muistinvarainen laulaminen

Opiskelijat jakautuivat ensi tapaamisen perusteella melodian muistinvaraisen laulamisen – siis laulamiseen ilman muiden äänten tai soittimen tukea – suhteen kolmeen joukkoon. Parhaat lauloivat valitsemansa laulun ja osan taitotestimelodioista muistinvaraisesti hyvinkin oikein. Osa pystyi laulamaan valitsemansa laulun täysin tunnistettavasti siten, että melodiahahmo oli oikea, mutta intervallit hieman horjahtelivat ja sävellaji vaihtui herkästi fraasin taitteessa. Osalla sävelkulku ei ollut havaittavissa, vaan laulu oli enemmän puheen kaltaista. Osallistujien suoritukset edustavat Welchin (1996, luku 2.3) kuvaamia laulamiskehityksen eri tasoja. Welchin (1996) mukaan laulamiskehityksessä tekstiin perustuvan vaiheen jälkeen melodian kaarrokset alkavat noudattaa sävelmän kaarrokseja makrotasolla. Samalla sävellajituntuma alkaa vakiintua fraasikohtaisesti ja lauluääniala laajenee. Seuraavalla tasolla melodiakaarrokset ja intervallit ovat enimmäkseen tarkkoja, vaikka sävellaji saattaa vielä esimerkiksi epäsoivan äänialan takia horjahdella. Neljännellä tasolla lauletaan ongelmitta omaan musiikkikulttuuriin kuuluvia suhteellisen yksinkertaisia lauluja.

Vaativamman lähtötason laulajista kahdella oli jo projektin alussa selvää pyrkimystä sävellajituntumaan. Iida lauloi ”Jaakko kullaa” aloittaen sen As-duurissa ja lopettaen G-duuriin. Hänen äänialansa ei riittänyt ylimpään ääneen. Tuntuu tonaalisesta keskuksesta oli olemassa, vaikka se muuttui välillä. Juhon laulama ”Kerran usko lapsuuden” alkoi B-duurissa ja siirtyi välillä H-duuriin. Tonaalinen keskus oli kuultavissa kaikkien kolmen säkeistön ajan, vaikka se vaihtuikin välillä. Emmalta, Lauralta, Nikolta ja Villeltä puuttui lähtötilanteesta omavalintaisesta

laulusta hahmo, ja laulaminen kuulosti enemmän puheelta: Emmen (kohtalainen lähtötaso) ”Niin alhaalla ei kukaan kulje” -laulu oli puheenomaista, vaikka alussa oli hieman sävellajituntumaa (cis-molli) kuultavissa. Laura lauloi ”Jänis istui maassa”. Laulu alkoi G-duurissa, mutta noin puolessa välissä laulaminen muuttui puheenomaiseksi ja tonaalista keskusta ei enää havainnut. Sekä Nikon että Villen laulama ”Jaakko Kulta” muistutti enemmän puhetta, eikä tonaalisesta keskuksesta saanut selvää.

Ääninäyte 8 (Ville, 9.12.1998¹²⁸)

Näytteessä Ville laulaa ensi tapaamisessa laulun ”Jaakko Kulta”. Hän kysyi minulta: *Mites se menee?* Lauoin vähän matkaa malliksi. Laulun sävelkulku ei ole tunnistettavissa, vaan on enemmän puheenkaltaista [näyte nauhalla loppuu].

Kohtalaisen lähtötason laulajista kahdella oli omavalintaisissa lauluissa lähtötilanteessa selvästi havaittavissa sävelkulun hahmottuminen tonaalisen keskuksen ympärille. Eetu lauloi ”Porsaita äidin oomme kaikki” G-duurissa. Tonaalinen keskus oli kuultavissa, vaikka intervallit olivat hieman epätarkkoja. Roosa lauloi ”Illan rauha hiipii” projektin alussa suunnilleen a-mollissa. Fraasitaitteissa sävel-laji nousi kaksi kertaa puolen sävelaskeleen verran, joten hän päätyi lopussa suunnilleen h-molliin. Tonaalinen keskus oli fraasien sisällä havaittavissa, vaikka se fraasitaitteissa muuttui.

Anni (hyvä lähtötaso) lauloi ensitapaamisessa ulkoa puolitoista taitotestin melodiasa ja Veera (hyvä lähtötaso) kaksi ja puoli melodiasa. Kumpikin lauloi myös omavalintaisen laulun ulkoa niin, että melodian kulku oli hyvinkin tarkka ja lauluissa selvä tonaalinen keskus. Anni lauloi ”Maa on niin kaunis” (G-duuri) kokonaan yksin ja Veera ”Ystävä sä lapsien” (c-molli), niin että autoin hieman laulamalla mukana muutaman sävelen kohdalla.

Projektin aikana ei ehditty kiinnittää erityistä huomiota muistinvaraiseen laulamiseen. Aika kului yksityistunnilla äänen lämmittelyyn, sävelkorkeuden tarkennusharjoitteluun, keskusteluun jne. Ne, jotka olivat edistyneimpiä alussa, lauloivat viimeisessä taitotestissä ulkoa kaikki tai lähes kaikki melodiat. Muilta se ei vielä onnistunut, paitsi Iidalta, kuten edellä todettiin.

Lokakuussa ja joulukuussa 1999 sekä toukokuussa 2000 opiskelijat lukivat joka kerta runon ja lauloivat videolle muistinvaraisesti valitsemansa saman laulun¹²⁹. Tavoitteeni oli seurata laulutaidon muutoksia tällaisen toistuvan tehtävän avulla. Koemielessä 12 henkeä (laulunharrastajia, laulunopettajia ja muusikoita) arvioi videoesityksiä. Laulun tarkkuudesta ei alustavassa analyysissä löytynyt ero-

128 Villen alkuhaastattelu tapahtui jo tuolloin, koska hän oli kuullut tutkimusprojektista aiemmin kuin muut osallistujat.

129 Taulukossa 2 luvussa 7.2.2 tähän viitataan nimikkeellä ”Lukemisen ja laulamisen videointi”. Lukemisen tausta-ajatuksena oli helpottaa tehtävään liittyvää jännittämistä ja saada käsitys heidän puheäänestään myös esiintymistilanteessa.

ja ensimmäisen ja kolmannen suorituksen välillä. Seitsemällä hengellä suoritusta pidettiin kutakuinkin samantasoisena, kahden kohdalla suorituksen katsottiin hieman parantuneen (Eetu ja Juho) ja yhden kohdalla (Iida) heikentyneen. Useimpien kohdalla muutosta ei siis havaittu. Muistinvaraisessa ilman tukea tapahtuvassa laulamissa ei siten ehtinyt tapahtua sellaisia muutoksia, jotta ulkopuoliset olisivat tässä tehtävässä havainneet kehitystä.

Kyseisiä videoita lauluja ei mitenkään erityisesti harjoiteltu projektin aikana, joten oletan, että jos kyseisen laulun skemaattinen representaatio oli alun perin väärä tai epämääräinen, asia ei korjaantunut projektin aikana, vaikka laulutaaidossa muutoin havaittiin kehittymistä. Kun tonaalinen kartta yleensä ottaen alkoi osoittaa jäsentymisen merkkejä, voi ajatella seuraavasti: tutut laulut, joissa kaikissa esiintyy samoja intervaleja, vaikkakin eri järjestyksessä, lauletaan tarkemmin hyödyntämällä tonaalisesta hierarkiasta ja intervallien koosta kertynyttä tietoa huolimatta siitä, oliko nimenomaan tätä laulua erityisesti harjoiteltu. Tällaista siirtovaikutusta ei juurikaan tullut esiin kuin lähtötasoltaan parhaimmilla. Muut osallistujat alkoivat osata paremmin vain ne laulut, joita harjoiteltiin perusteellisemmin ja joihin laulaja sai melodiatukea esimerkiksi pianosta.

Iida, jonka tarkkuuden laulussa ”Kiitos kun tähän päivään asti” arvioitiin hieman heikentyneen, lauloi kuitenkin lukuvuoden jälkeen laulun kvinttiä ylemmää, kuten jo todettiin luvussa 9.3. Muutos oli A-duurista (lokakuussa 1999) E-duuriin (toukokuussa 2000). Matalammalta, A-duurissa, hän lauloi kohtuullisen tarkasti ja myös E-duurissa oli kuultavissa tonaalinen keskus, vaikka sävelkorkeus jossain määrin horjahtelikin. En näe syytä, etteikö Iida pystyisi kehittämään muistinvaraista laulamistaan huomattavan paljon vakaammaksi myös äänialansa korkeampien sävelien osalta, mikäli hän jatkaa lauluharjoituksia (Iidaa koskeva pohdinta myös luvussa 10.3.2). Juho lauloi videolla ”Partisaanivalssia”. Sen harjoittelua tarkastelen vielä seuraavassa luvussa.

Todettakoon, että muistinvaraisen, ilman tukea tapahtuvan laulujen laulamisen kannalta projekti oli liian lyhyt vakiinnuttamaan sävelmäsanakirjaa (Peretz 2001, 213–223) tuottamisen tasolla. Tämän tutkimuksen perusteella ei voi varmasti sanoa, missä määrin ja millaisella harjoittelulla muistinvaraista laulamista voi parhaiten kehittää niillä, joilla se on ongelmallista.

10.3.2 Pohdintaa

Kuva ei tunnu aivan johdonmukaiselta. Miksi esimerkiksi Juho, jolla oli huomattavia vaikeuksia laulaa annetun mallin mukana yksittäisiä ääniä tai esimerkiksi asteikkokulkuja, kuitenkin pystyi, vaikka horjuvin intervalein, laulamaan tutun ja yksinkertaisen sävelmän melodiahahmoa ja jonkinlaista tonaalista jäsenennystä osoittaen toisinaan myös ilman pianon tai muun äänen tukea? Esimerkkinä kerrottakoon, kuinka Juho omasta aloitteestaan lauloi yksin laulun ”Exaltabo te, Deus Meus” Tuomaslaulukokoelmasta (28.4.2000). Muutamaa taitteissa tapahtunutta puolisävelaskelen horjahduksesta johtuvaa sävellajin vaihdosta lukuun ottamatta melodian hahmo, intervallit ja säveltasot olivat kutakuinkin kohdallaan. Merkitsin muistivihkooni: ”Melodiamuisti toimi hämmästyttävän hyvin!”

Siis toisaalta tonaalinen kartta tuntui puuttuvan kokonaan, toisaalta siitä näkyi merkkejä. Olisiko niin, että joistakin tutuista lauluista oli tallentunut muistiin ainakin jonkinlainen sävelmäsanakirja (Peretz 2001, 213–223), jonka skemaattinen hahmo auttoi ”sijoittamaan” laulun säveliä tonaaliselle kartalle ja siis tuottamaan niitä ainakin oikean suuntaisen hahmon muodossa. Yksittäisiä intervaleja tai asteikkokulkuja ei sen sijaan ollut sävelmäsanakirjassa saatavilla, koska tonaalinen kartta oli puutteellinen. Yritettäessä tuottaa yksittäisiä malliäänäni tarkkaavaisuus saattoi kiinnittyä esimerkiksi malliäänän väriin sävelkorkeuden asemesta (ks. Leontjev 1969 ja Moore 1994) ja esimerkiksi työmuisti kuormittua nopeasti, koska havaitsemis- ja tuottamistoiminnot eivät olleet automatisoituneet (ks. Eysenck & Keane 1999, 113).

Laulun vaikeusaste vaikutti muistamiseen olennaisesti. Mikäli laulun ambitus ylitti käytettävissä olevan äänialan, laulu todennäköisesti jäsenyi heikosti. Juho oli laulanut suosikkilauluaan ”Partisaanivalssi” paljon itseksensä, mutta todennäköisesti joka kerta hieman eri sävelkuluilla ja häneltä puuttui jokseenkin kokonaan muistiedustus sävelmän oikeasta kulusta. Kun harjoittelimme laulua ensimmäisen kerran yhdessä huhtikuussa 2000, hän vaihteli sävellajeja ja lauloi osittain omia sävelkulkujaan, vaikka itse lauloin mukana. Hän sanoi myös, ettei kuule, milloin hänen äänensä eroaa minun äänestäni. Aloimme siksi edetä korjaamalla sävel kerrallaan säveliä. Ensimmäisen säkeistön läpikäyminen kesti kolme minuuttia (normaalitempossa säkeistö kestää noin 40 sekuntia). Saman säkeistön laulaminen uudelleen joka säveltä tarkistamalla sujui jo nopeammin ja kesti noin 2 minuuttia 15 sekuntia. Juho totesi: *Oon laulanu tätä hirveesti, ja etten oo kyllä yhtään tiennyt, miten se menee.* ”Partisaanivalssi” on vaativampi laulu kuin esimerkiksi ”Kerran usko lapsuuden”. Jälkimmäisessä laulussa on 16 tahtia, ja se rakentuu kahdesta fraasista ”AA”, toisin sanoen sävelkulku kahdeksassa ensimmäisessä ja kahdeksassa viimeisessä tahdissa on sama. Laulu vaatii sekstin äänialan, mutta ”Partisaanivalssi” vaatii hieman yli oktaavin äänialan, siinä on 20 tahtia ja rakenne on monimutkaisempi. Juhon harjoittelu ilmeisesti tuotti hedelmää, koska edellisessä luvussa mainitut 12 henkeä arvioivat videoesityksessä ”Partisaanivalssin” sujuvan jossain määrin tarkemmin nuotilleen toukokuun 2000 lopussa verrattuna tilanteeseen lokakuussa 1999.

Osittain tuli esiin Fykin (1994) tutkimuksen suuntainen havainto. Fyk totesi, että ne, jotka heikoimmin pystyivät toistamaan yksittäisen mallisävelen, lauloivat välittömässä toistamistilanteessa myös heikoimmin neljän sävelen kulun. Mitä kauemmin pystyi säilyttämään muistissa ja toistamaan yksittäisen sävelen, sitä pidemmän melodian pystyi toistamaan laulamalla. Projektin loppusuoralla näkyi tämän suuntainen kehitys. Anni, Veera ja Eetu, jotka pystyivät toistamaan annettuja säveliä ja intervaleja tavallisesti oikein ilman pianon tai opettajan äänen tukea (mikä vastannee Fykin tutkimuksessa välitöntä muistamista). He myös lauloivat myös kokonaan tai monilta osin esimerkiksi taitotestimelodiat ulkoa.

Toisaalta lidan tapaus ei sovi Fykin (1994) esittämään malliin. Lida ei saanut viimeisessä taitotestissä aivan täysiä pisteitä yksittäisten sävelten ja intervallien tuottamisessa (tulos oli 6,5/7), ja jouduin antamaan mallit useita kertoja, ennen kuin hän onnistui laulamaan ne kohdalleen. Kuitenkin hän lauloi kaikki taitotestimelodiat muistinvaraisesti ilman opettajan tai pianon tukea lähes oikein (pisteet

8,5/9). Iidan yksittäisten äänien laulamisen vaikeutta on vaikea tulkita olemassa olevan tiedon varassa. Sen sijaan melodiotehtävien osalta ajattelen näin: Luvun 10.2 lopussa esitin pohdintoja siitä, että representaatiot tonaalisesta järjestelmästä olisivat ehkä olleet vahvempia matalalla äänialueella lähtötilanteessa. Iidahan oli saanut palautetta myös projektin ulkopuoliselta opettajalta, että hän laulaa liian matalalta, mutta oikein. Tärkeää Iidan laulamiskehityksen kokonaisuuden kannalta oli siten se, että viimeisessä taitotestissä, jossa hän siis lauloi melodiat muistinvараisesti, hän lauloi korkeammalta kuin ensimmäisessä testissä. Muutokset olivat: 1. melodia B-duuri C-duuri, 2. melodia A-duuri H-duuri, 3. melodia h-molli e-molli ja 4. melodia c-molli e-molli. Tulkintani on, että hänen tonaalinen karttansa, ts. havainto- ja motorinen skeemamekanisminsa, oli hieman laajentunut äänialan laajenemisen myötä. Edellisessä luvussa 10.3.1 totesin kuitenkin 12 hengen arvioineen videosityksen perusteella Iidan laulaneen jossain määrin tarkemmin projektin alussa. Miksi videosityksessä laulamistarkkuus näytti heikentyneen? Selitys saattaa olla siinä, että videolla arvioitava laulu ”Kiitos, kun tähän päivään asti” on pitempi ja ambitukseltaan laajempi kuin yksittäinen taitotestimelodia. Ero sävellajeissa ensimmäisen ja toisen videoinnin välillä oli kvintti, eli suurempi kuin erot taitotestimelodioissa. Siten videotehtävä oli vaativampi kuin taitotestimelodi-at, mikä selittäisi laulamistarkkuuden lievän heikentymisen videotehtävässä lukuvuoden opiskelun jälkeen.

Perinteisten lauluharjoitusten tarkoitus on lämmitellä äänielimistöä varsinaisia laulutehtäviä varten (liite 17, kohta 1). Niiden tekeminen edellyttää jäsen-tyneitä skeemoja harjoittelukuvioista siten, että riittävän muistiedustuksen turvin on mahdollista suhteellisen automaattisesti laulaa haluttu kuvio. Tyypillisiä lämmittelysävelkulkuja ovat ylös- ja alaspäiset kolmisoinnut, asteikkokulut kvintin tai oktaavin alueella tai vaikkapa kulku c–e–g–c–h–g–f–d–c, jossa toonikalle rakentuvan kolmisoinnun kautta palataan viidennen asteen septimisoinnun kautta tooni-kaan. Edistyneimmät laulajat, Anni, Veera ja Eetu, hyötyivät projektin loppupuolella eniten tällaisten sävelkulkujen äänenlämmittelytehtävästä. He pystyivät jo keskittymään äänentuottotavan parantamiseen pelkkien säveltasojen tarkkuuteen keskittymisen asemesta. Muilla sävelkuviot eivät olleet vielä automaation tasolla, joten heidän äänenlämmittelynsä tehtiin usein improvisoiden vapaana äänentuot-tona eri sävelkorkeuksilta.

10.3.3 Auditiivisten mielikuvien harjoittelu

On todettu, että sävelen tai soinnun etukäteen kuvitteleminen nopeuttaa ja tarkentaa reaktiota (Zatorre 1996, 30–31). Kuvittelemisharjoittelu edellyttää kuitenkin aikaisempia fyysisiä suorituskokemuksia (Kari & Suonperä 1983, 3–4). Laulunopetuksessa mielikuvien käyttö on tavallista. Niiden avulla etsitään äänen laatua ja tuottotapaa parantavia vaikutuksia. Kun tässä tutkimuksessa kokeiltiin joidenkin osallistujien kanssa sisäistä kuulemistä (Holahan ym. 2000), oli pääasiallisena tavoitteena kuitenkin intervallien tarkkuuden parantaminen. Syksyllä 2000 tehtiin monen vaatimattoman lähtötason laulajan kanssa seuraavankaltaisia harjoituksia. Esimerkit ovat harjoittelutilanteista Villen kanssa (18.9.2000).

Opettaja laulaa do-mi-so-mi-do. Laulamme saman yhdessä. Ville laulaa saman hiljaa mielessään. Ville laulaa saman yksinään. Mikäli säveltasoa tällöin harkittiin, lauloimme uudelleen yhdessä tai otimme koko harjoituksen uudelleen. Toisinaan Ville pystyi jo laulamaan yksinään pitemmän sävelkulun kuten mi-re-do / mi-re-do / ti-ti-la-ti / do-do /. Kenoviiva osoittaa tahtiviivaa. Muut sävelet ovat neljäsosanuotteja paitsi do-sävelet, jotka ovat puolinuotteja. Käsimerkkien mukaan ottaminen auttoi Villen laulamista, ja hän käytti käsimerkkejä myös silloin kun lauloi hiljaa mielessään. Käsimerkit havainnollistivat sävelkorkeusmuutoksia ja jäsensivät myös laulamisen rytmiä. Harjoitus vaati suurta keskittymistä, mutta koettiin yleensä kiinnostavana ja hyödyllisenä. Harjoitusta oli mielekästä ryhtyä tekemään kuitenkin vasta noin vuoden opiskelun jälkeen, koska siihen mennessä oli saatu fyysisiä laulamiskokemuksia. Koska harjoituksessa ”uloslaulettujen” intervallien tarkkuus ja sävellajituntuma oli usein kohtuullisen hyvä, myös mielen sisäisen hiljaa laulamisen voi olettaa olleen kohtuullisen tarkkaa. Tämän voi ehkä tulkita musiikillista materiaalia jäsentävien skeemojen vahvistumiseksi.

10.4 Laulamisen motorisena suorituksena tarkastelu

Laulamiseen ja soittamiseen on vaikea soveltaa sellaisia taidon oppimisen teoreettisia malleja, joiden lähtökohta on deklarativisessa (Anderson, 1995) ja/tai kognitiivisessa (Fitts, 1962) tietämisessä ja muistamisessa, koska musiikki ja muusikkous ilmenevät primaaristi toiminnassa, musiikillisessa tekemisessä, eivät ajattelussa tai sanoissa (Elliott, 1995). Koska tämän tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli laulutaidottomuuden kartoittaminen ilmiönä ja sopivien pedagogisten toimintakäytäntöjen kehittäminen, rajaamaan vaativan ja vähän tutkitun laulamisen motoristen ulottuvuuksien tarkastelun joihinkin yksittäisiin huomioihin.

Useimpien laulajien kanssa oli välttämätöntä erityisesti projektin alkupuolella harjoitella hitaasti. Vain lähtötasoltaan parhaita nopea tempo ei haitannut. Tämä on mielestäni ymmärrettävää. Yksinkertainen reaktio, esimerkiksi laboratoriokoetilanteessa napin painaminen vastauksena ärsykkeeseen, vie noin 300–500 ms aikaa. Jos opettajan soittama malli etenee $M = 60$, se tarkoittaa yhtä ärsykettä sekunnissa. Mikäli haluttu toiminta, esimerkiksi mallin mukana laulaminen, on täysin automaattista, ei ole vaikeaa laulaa vaikkapa asteikkokulkua tahdissa $M = 120$, eli kaksi säveltä sekunnissa. Mutta kun henkilön sekä havainto- että motoriset prosessit ovat harjaantumattomia, kumpikin vie suhteellisesti paljon aikaa. Koska tonaalinen kartta oli oletettavasti osallistujilla puutteellinen eikä esimerkiksi kategorinen havaitseminen liene helpottanut materiaalin jäsentämistä, jokainen sävel täytyi ehkä prosessoida yksitellen vailla kokonaisuuden hahmottamista helpottavaa ja nopeuttavaa tonaalista karttaa. Edellä kuvasin hidasta kuuntelemis- ja tuottamisharjoittelua Nikon (ääninäyte 4) ja Juhon (”Partisaanivalssi”, luku 10.3.2) kanssa. Vähitellen projektin myötä laulamisen tarkkuus parantui ja toimintanopeus yleisesti ottaen kasvoi. Tämä osoittanee toimintojen automatisoitumista

(Eysecnk & Keane 1999). Taitotaso kuitenkin vaihteli, ja toisinaan tuntui, että palattiin lähtöruutuun. Vaativan motorisen taidon oppimisvaiheessa on kuitenkin luonnollista, että satunnaiset tekijät kuten väsymys, keskittymättömyys jne. vaikuttavat vakiintumattomaan toimintaan toisin kuin automatisoituneempaan toimintaan. Monimutkainen taito vaatii tuhansia toistokertoja (Vartiainen ym. 1993), mutta tutkimuksen puitteissa osallistujien mahdollisuudet kontrolloituun harjoitteluun olivat vähäiset (ks. liite 16).

Hyvän lähtötason laulajia lukuun ottamatta muiden osallistujien laulamiskehitys oli lähes täysin riippuvaista opettajalta saadusta palautteesta. Tein Juholle talvella 2000 kokeeksi ääninauhan, jossa soitin sopivalta äänialalta hänelle muutamia tuttuja lauluja. Tarkoitus oli, että hän voisi harjoitella nauhalta mallin mukaan laulamista kotona. Tämä ei onnistunut, koska hän ei pystynyt vielä itse havainnoimaan ja korjaamaan laulamistaan riittävästi. Havainto vahvistaa Welchin (1985) skeemateoriassa esittämän ulkopuolisen palautteen (KR) välttämättömyyden harjaantumattomien aikuisten taidon kehittymiseksi. Vain yksityistunneilla oli mahdollista antaa riittävän tarkkaa palautetta laulamisesta. Ryhmätunneilla oli sen sijaan muita funktioita, joista tärkeimpiä lienevät olleet hyvän ryhmähengen ja ilmapiiirin luominen.

Sundberg (1986, 72) esittää, että äännönaikaista refleksiivistä säätelyä voi kehittää lähinnä kasvuiässä. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin selvästi esiin, että jokaisen osallistujan lauluäänentuoton säätely parani iästä riippumatta. Ei ole mielestäni syytä olettaa, ettei säätelyn paraneminen olisi koskenut myöskin äännönaikaista refleksiivistä säätelyä.

10.5 Karman musikaalisuustestin tulokset

Osallistujat tekivät Karman musikaalisuustestin (versio 1998; testin kuvaus luvussa 7.2.2) kaksi kertaa, lokakuussa ja joulukuussa 1999, ensimmäisen ryhmäopetusjakson alussa ja lopussa.

Tarkastelua

Jokaisessa lähtötäsoryhmässä saatiin ammattimuusikon tai lähes ammattimuusikon tasoiset pisteet: vaatimattoman lähtötason ryhmästä Juho (36,36), kohtalaisen lähtötason ryhmästä Eetu (38,39) ja hyvän lähtötason ryhmästä Anni (37,36) ja Veera (36,38). Siten laulutaito ei näytä liittyvän testissä menestymiseen. Tulos vastaa Rautavaaran (1996, 419) tulosta, jonka mukaan Karman musikaalisuustestissä hyvän pistemäärän saaneet opiskelijat eivät edistyneet laulun sävelpuhauudessa enempää kuin heikon pistemäärän saaneet.

Kaikkien osallistujien pisteiden keskiarvo pysyi kummallakin testikerralla lähes samalla tasolla (31,3 ja 32,2). Testissä oletetaan tulosten pysyvän samantasoisina testikerrasta toiseen (Karma 2002). Heikoimmat pisteet olivat Iidalla ja Roosalla, ja kummallakin ne laskivat hieman jälkimmäisessä testissä. On vaikea sanoa, mistä tämä johtuu. Projektin aikana ei tullut esiin mitään sellaista, mikä erottaisi

Taulukko 8. *Karman musikaalisuustestin tulokset*

	Nimi	Lokakuu 1999	Joulukuu 1999
Vaattimaton lähtötaso	Iida	25	23
	Juho	36	36
	Laura	25	33
	Niko	31	29 (1)
	Ville	34	33
Kohtalainen lähtötaso	Eetu	38	39
	Emma	25	32
	Roosa	26	23
Hyvä lähtötaso	Anni	37	36
	Veera	36	38
	<i>Keskiarvo</i>	31,3	32,2

Pisterajat: 37–40 erittäin hyvä, ammattimuusikon tasoa; 32–36 hyvä; 26–31 keskitasoa; 25 ja alle mahdollisia hahmottamisvaikeuksia, saattaa näkyä esim. lukemis- ja kirjoittamisvaikeutena (Karma, 1993). 11-vuotiaiden ja vanhempien koululaisten sekä aikuisten ei-muusikoitten kohdalla pisteiden keskiarvo on 29–30 pistettä (Karma 10.9.2002).

(1) Niko huomautti tunteneensa olonsa kuumeiseksi testipäivänä.

heidät muista osallistujista musiikillisen materiaalin hahmotuskyvyn suhteen. Pisteiden laskua tapahtui 1–3 pisteen verran. Voi ajatella, että kyseessä on joidenkin satunnaisten tekijöiden, kuten jännittämisen tai vireystilan vaikutus.

Kahdella henkilöllä testipisteet kuitenkin nousivat huomattavasti: Emmalla 25Æ32 ja Lauralla 25Æ33. Testin tavoitteena on välttää kulttuurista ja koulutuksesta riippuvaa musiikinläheisyyttä, ja testi on tarkoitettu nimenomaan ns. primaarien musiikillisten edellytysten mittaamiseen (Karma 1993 ja 2000). Periaatteessa harjoituksen ei siis pitäisi vaikuttaa testitulokseen ja voikin pohtia, olivatko nämä henkilöt ymmärtäneet testiohjeet jotenkin väärin ensimmäisellä kerralla. Toisaalta voi pohtia, voisiko testimenestyksen paraneminen viitata siihen, että kun sävelkorkeuksien tuottamiskyky paranee, myös testin sisältämien mikrointervallien erottelukyky paranee. Jos näin olisi, samaa vaikutusta ei kuitenkaan tullut esiin Iidan ja Roosan kohdalla, vaikka heidänkin sävelkorkeuksien tuottamiskykynsä parani. Olisi mielenkiintoista selvittää suuremmalla opiskelijajoukolla, paraneeko heikosti testissä menestyneiden testitulos esimerkiksi puhallin-, jousi tai lauluopintojen avulla. Näitä soittimia soittaessa samoin kuin lauletaessa vaaditaan sävelkorkeuksien erottelua eri tavalla kuin esimerkiksi pianoa soittaessa, jolloin valmiiksi viritettyihin säveltasoihin ei voi soittamisen aikana vaikuttaa.

Emman ja Lauran testituloksen huomattavaa paranemista voi pohtia myös tunteisiin ja käyttämiseen liittyvänä kysymyksenä, koska testisuoritusten on todettu riippuvan kognitiivisten tekijöitten lisäksi myös affektiivisista seikoista (O'Neill & Sloboda 1997 18, 30–33). Pidänkin mahdollisena, että syksyn mittaan saadut myönteiset laulamiskokemukset saattoivat edistää hallinnantunnetta musiikissa ja myös jälkimmäisessä testitilanteessa ja siten olla yhteydessä testituloksien paranemiseen.

11 Subjektiiviset laulamiskokemukset

Tässä kappaleessa tarkastelen neljättä tutkimuskysymystä: ”Millaisia olivat osallistujien subjektiiviset laulamiskokemukset ja miten ne muuttuivat?”

Hain tutkimukseen osallistujia ilmoituksella, joka alkoi näin:

”Sinä ei-laulava teologian opiskelija,
Haluaisitko laulaa tai oppia laulamaan, mutta epäilet kykyjäsi? Pidät itseäsi ehkä huonona laulajana, et ehkä lainkaan laula, tai et ainakaan mielelläsi laula muiden kuullen. Olet ollut pitkään laulamatta tai et ehkä ole oikeastaan koskaan laulanut. Olisit kuitenkin motivoitunut kehittämään ääntäsi kokonaisvaltaisella tavalla myös laulaen. Jos tämä kuvaus tuntuu sopivan Sinuun, ota yhteyttä!” (liite 3)

Ilmoituksen kuvaus sopi hyvin niihin henkilöihin, jotka valikoituivat projektin osallistujiksi. Luvussa 7.2.2 kerroin, miten tutkimusryhmän jäsenet valittiin.

Seuraavat laulamismenneisyyden kuvaukset ovat peräisin alkuhaastattelusta maaliskuuhuhtikuussa 1999 ja kesällä 1999 kirjoitetusta kirjeestä, jossa osallistujat pohtivat laulamistaan, sen lakkaamista, tavoitteita syksyä varten yms. Ensimmäiseksi laulamismenneisyydestään kertovat vaatimattoman lähtötason viisi osallistujaa, seuraavaksi kohtalaisen lähtötason kolme osallistujaa ja lopuksi hyvän lähtötason kaksi osallistujaa.

11.1 Laulamismenneisyys

Vaatimaton lähtötaso

Kaksi henkilöä, Iida ja Laura, kuvaili erityisesti nauttineensa laulamista lapsena. *Laulun ilo oli tallella ja pikkutyttönä pidin jatkuvasti ”konsertteja”*, he kertoivat. Miehistä Juho haaveili lapsena voivansa tulla laulajaksi, ja Niko muisteli laulaneensa lapsena yhdessä muiden kanssa. Neljällä henkilöllä kouluun liittyi muistoja ikävistä laulamistilanteista, ja Niko kertoi erityisen shokeeraavasta lannistamisesta neljännellä luokalla. Toisaalta hän ainoana kaikista osallistujista muisti myös myönteisiä asioita koulussa laulamista. Neljä henkilöä oli hieman soittanut jotain soitinta lapsuudessa tai nuoruudessa.

Iida (s.1978):

Muistini mukaan lauloin päiväkodissa paljon ja kovaa. En myöskään miettinyt sitä, miltä ääneni kuulostaa. Ensimmäisellä luokalla myös

laulun ilo oli tallella. Tällaisena pikkutyttönä lauloin jopa yksin sukulaisen hautajaisissa. Toisella luokalla pyrin koulun kuoroon, enkä päässyt. Tämä sai aikaan ajattelun, että en osaa laulaa ja lopetinkin laulamisen lähes tyystin. Koulussa laulutunnilla liikutin lähinnä huuliani. Lukio-ikäisenä rohkaistuini laulamaan vähän enemmän. Vasta lähiaikoina olen kuitenkin alkanut laulaa julkisissa tilanteissa niin, että myös muut voivat kuulla ääneni. Miltä vaikeneminen on tuntunut? Ehkä nyt vanhempana on tullut haikeus. Haluaa laulaa muitten mukana, nauttia musiikista, niin ettei tarvitse pelätä epäonnistumista. Ennen ajatteli, että lahjoja ei ole, ja tyytyi tilanteeseen. Tykkäsin kantelekerhosta koulussa. Soitan pianolla melodioita yhdellä sormella.

Juho (s.1978):

Taidan siis olla aika poikkeuksellinen tyyppi muussa joukossa, koska en ole koskaan lakannut laulamasta. Minua ei ole lannistanut negatiivinen (mutta lienee asiallinen) palaute laulamistani ja lauluaänessäni perheeltäni ja ystäviltä. Muistan, kuinka toivoin pienenä, että voisin tulla laulajaksi ja keikkailla. Lapsuuden haaveita kai. Nyt myöhemminkin olen kyllä toivonut ”ihmettä”, että oppisi laulamaan hyvin.

Laulan siis jatkuvasti, tai ainakin hyräilen, kävellessä, lenkkeillessä, siivotessa jne. Olen huomannut, että nykyään musiikki on minulle jonkinlainen ”terapiakeino”. Se auttaa jaksamaan kiireessä, rauhoittaa stressissä ja lohduttaa masennuksessa. Jos en itse laula, niin ainakin kuuntelen musiikkia. Vaikka laulankin paljon, olen arka laulamaan niin, että joku tarkkailee laulamistani. Yleisötilaisuuksissa laulan vain silloin, kun olen varma ”selustastani”. Eli ettei kukaan kuule laulamistani. Toisaalta joskus saatan unohtaa kokonaan varovaisuuden, jos laulu vie mukanaan (niin kuin se usein vie).

Laura (s.1979):

Olen aina nauttinut laulamisesta. Jo pikkutyttönä pidin jatkuvasti ”konsertteja” kotona yksikseni ja perheelleni sekä esiinnyin usein myös sukulaisten luona. Oikeastaan vasta ala-asteen loppuvaiheessa minulle selvisi, etten olekaan kovin hyvä laulaja. Olin useaan otteeseen hakenut musiikkiopistoon pianonsoittoa opiskelemaan mutten ikinä päässyt, ja saanut laulukokeista aina kuutosia ja seiskoja, kun kaikki ystäväni saivat ysejä tai vähintään kaseja. Tuolloin aloin arastella laulamista, en halunnut joutua tilanteisiin, joissa olisi täytynyt laulaa yksin tai pienessä ryhmässä. Ylä-asteella liityin kuitenkin vielä kuoroon, johon kuuluivat lähes kaikki koulukaverini. Jossain vaiheessa huomasin ympärillä laulavien vaivaantuvan, kun en pysynyt

äänessä, joten lopetin tuon harrastukseni. Yläasteella ja lukion alussa en muutamaan vuoteen laulanut juuri ollenkaan ja pyrin välttelemään kaikkia tilanteita, joissa olisin saattanut joutua laulamaan. Kaikki laulutilanteet ahdistivat jo etukäteen, ja vaikka mieli tekikin laulaa, en halunnut joutua noloon tilanteeseen laulutaidottomuuteni takia.

Kuuluin erääseen seurakunnan kerhoon, jossa laulettiin usein. Inhoisin noita lauluhetkiä, kunnes huomasin, että kuuden henkilön ryhmämme kaksi muutakaan jäsentä eivät osanneet laulaa. Epävirallisesti sitten perustimmekin laulutrion, jossa sitten lauloimme jopa tuntikausia. Se oli (ja on edelleenkin) äärettömän hauskaa, laulamista voi nauttia täysin siemauksin, kun kaikki arvostelevat ja järkyntyneet korvat ovat kaukana ja nuoteilla tai ”oikeaoppisuudella” ei tarvitse päättään suuresti vaivata. Koska me kaikki olemme tasaisen surkeita laulajia, ei kenenkään tarvitse hävetä omaa laulamistaan, ja laulutaidostamme onkin tullut meille ehtymätön huumorin aihe.

Vaikka nautinkin laulamista ystäväni seurassa, julkisesti laulaminen kammottaa edelleen. Usein kuitenkin tekisi kovastikin mieli yhtyä lauluun erilaisissa tilanteissa, mutta rohkeus ei riitä ja tulee vaivaantunut ja ahdistunut olo paitsi siitä, että tuntee häiritsevänsä muita, myös omasta kyvyttömyydestä ja taidottomuudesta.

Laura soitti pianoa yksityisesti ala- ja yläasteen ajan. Soittamiseen liittyviä tunteita hän kuvasi neutraaleiksi.

Niko (s.1970):

Leikkikoulussa ja lapsena muutenkin lauloin tavallisesti mukana, kun yhdessä laulettiin. Koulun aloitettuani laulunumeroni eivät olleet häävejä (6–7). Shokeeraava elämys tuli neljännellä luokalla, kun miesopettajamme nöyryytti minua laulukokeessa koko luokan edessä. Ensiksi lauluni ei oikein kulkenut, opettaja siitä sarkastisesti huomautteli, mistä tietysti menin lukkoon katastrofaalisiin tuloksin – kaikki päättyi naurunremakkaan. Aivan kamala tapaus. Muistan kylä laulaneeni (yrittäneeni) taas vähitellen tuon tapauksen jälkeenkin. Luulen, että muutos tuli, kun saimme uuden musiikinopettajan yläasteelta jo viidennellä tai kuudennella luokalla. Hänestä kaikki pitivät. Silloin laulaminen tuntui ihan luontevalta, vaikka tiettyä ontuvuutta ja tapailua varmasti oli. Vanhoista todistuksista näkee, että musiikinumeronikin kohosi silloin (8). Sama opettaja oli meillä vielä yläasteellakin, mikä tuntui musiikkimotivaatiossa. Silloin tulin laulaneeksi aika paljon myös partiossa. Mielenkiintoista on huomata, että jos nyt kokeilen laulaa yksikseni kotona, tuona aikana opittuja ja

laulettuja lauluja (esim. Juicea) on helppo laulaa; sävel löytyy aivan toisella tavalla kuin muita lauluja yrittäessä.

Laulamasta lakkasin aika lailla huomaamatta. Koulussa valittiin musiikin ja kuviksen välillä, joista valitsin kuviksen, koska pidin siitä enemmän – olihan minulla kokemuksia lauluvaikeuksista. Lukioaikana... aloittelin myös kitaran soittoa, mutta varsinainen taito jäi oppimatta.

Ville (s.1951):

En ole koskaan lopettanut laulamista. En ole sitä ikinä aloittanutkaan. Jotenkin nuoruuden kasvuympäristö ei antanut sitä kipinää ja tukea, jota oman äänen käyttö laulamiseen olisi edellyttänyt. Koulussa oli jokin laulukoe, se oli kiusallista. Mitään laulamiseen liittyvää ei koulussa opetettu. Lukiossa oli musiikkia, sain kuutosen, kun huonompia ei jaettu. Musiikinteoriasta oli erikseen koe. Sain 9. Olin saanut hyvää palautetta kotona: "Heitä vaikka pienillä kivillä, mutta älä laula." Äiti vähän yritti laulaa, kun olimme pieniä, mutta häntä kannustettiin samalla tavalla! Ei oikein meidän perheen juttu.

Olen laulamattomuuttani monasti harmitellut. Erityisesti opiskeluaikojen illanistujaisissa tämä sosiaalisen taidon puute harmitti. Vanhemmiten olen joskus autoradion mukana yksin ajellessani hiukan yritellyt laulaa tai sitten purjehtiessa, kun aaltojen ääni ihan varmasti estää mun yritysten kuulumisen muualle.

Kohtalainen lähtötaso

Sekä Roosa että Emma kertoivat lannistamisesta koulussa, ja erityisen ikävä muisto jäi Emmalle pyhäkoulusta. Hänen laulutaitoaan moitittiin myös kotona. Eetun perheessä Eetua pidettiin laulutaidottomana, mutta ainoana kaikista osallistujista hän hankki itsellensä hyvän pianonsoittotaidon.

Eetu (s.1977):

Pienenä en laulanut oikeastaan koskaan. Äiti sanoi, että minulla on isän lauluääni (joka ei ole hyvä ollenkaan) ja että minun kannattaa keskittyä enemmänkin soittopuolelle. Niin olen tehnytkin ja siten siis musiikki on nuottien puolesta aika lailla hallussa.

Eetu soitti pianoa kansalaisopistossa kuusi vuotta ala-astetta käydessään. Hän kertoi pitäneensä soittamisesta, vaikka harjoittelu jäikin vähiin ja tunneilla käynti oli enemmän vanhempien ajatus. Yläasteen ajaksi soittaminen loppui. Lukiossa hän kuitenkin aloitti soittamisen omasta halustaan uudelleen itseopiskelun merkeissä.

Emma (s.1945):

Sain jo hyvin varhain kuulla kotona sellaisia kommentteja kuin että ”äänellään se harakkakin raakkuu” tai suoranaisia kehotuksia ”älä laula”, ”olisit hiljaa”. Kyllähän siinä laulu lakkaa. Varsinainen suunsulkija oli tapaus pyhäkoulussa. Olin ehkä noin 6–7 vanha. Oli jokin eri seurakuntien pyhäkoululaisten yhteinen tilaisuus. Kaikista ryhmistä oli jokin esitys. Meillä harjoiteltiin jotain kuorolauluesitystä. Minäkin menin mukaan. Opettaja kuunteli laulua tarkkaan, sanoi: ”Tulisitko sinä Emma pois”. Toiset lauloivat – hyväksyttävästi. En kelvannut edes joukkoon laulamaan. Jos olin pitänyt kotopuheita vain sisarusten kiusantekona, nyt ainakin tajusin olevani huono.

Koulussa oli sitten joka vuosi pakollinen laulukoe, joka piti jollain tavalla ”raakkuu” läpi ja vuoron odotus jännitti kamalasti. Koululaulunumeroni oli muistaakseni aina seiska. Seurakuntanuorissa pidin kovasti hengellisistä lauluista. Mutta lauloin niitä vain ”hengessä siisäänpäin” eli huulet liikkuiivat ääneti. Monet sanan- ja sävelenpätkät ovat syöpyneet aivoihini.

Roosa (s. 1976):

Pienenä tykkäsin laulaa kovasti. Lauleskelin surutta ja nautin yleisön huomiosta. Nauhoitin laulamistani kasetille ja tylsät bussimatkat kaupunkiin lauloin koko bussin iloksi. Laulamiseni tyssäsi koulussa toisella luokalla. Opettajani etsi koulun juhlaan soololaulajaa, ja me lapset saimme ehdottaa omaa suosikkiamme. Eräs ystäväni ehdotti minua. Opettajamme antoi kuitenkin ymmärtää, etten osaa laulaa, ja siitä jäi kytämään ensimmäinen siemen laulutaidottomuudesta. Myöhemmin ala-asteella minut hyväksyttiin kuoroon mukaan, mutta sain ymmärtää, että olin mukana enemmänkin säälistä kuin ”upean” lauluääneni ansiosta. Pian jätinkin laulamisen ja soittelin triangelia tai ksylofonia kuorolaisten taustalla. Yläasteella laulaminen jäi kokonaan. Rippikoulun käytyäni isoskoulutuksessa vaadittiin isosilta laulamiseen osallistumista, joten sen jälkeen olen laulanut porukan mukana. Negatiiviset kommentit laulamisesta eivät ole kuitenkaan unohtuneet. ”Älä laula noin kovaa, muutkin alkavat laulaa väärin.” ”No, tule nyt sitten, ehkä se ensi kerralla menee paremmin.” ”Olit oikeassa, et todellakaan osaa laulaa.”

Laulaminen on ollut arka paikka, lauluääntä kun kysytään ensimmäisenä työpaikkahaastatteluissakin. Olen yrittänyt ottaa asian huumorilla, mutta kurjalta on tuntunut. Lapsena toivoin, että minusta tulisi laulaja, kun kerran pidin esiintymisestä. Se, etten osannut laulaa, oli kova isku pienen tytön haaveille... Ihan pienenä soitin vähän pia-

noa, en muista siitä hirveesti. Kannelta soitin aika pitkään, koska se perustui mun mielestä rytmiin ja oli helpompaa.

Hyvä lähtötaso

Annilla ja Veeralla oli yhtä karvaita kokemuksia koulun laulamistilanteista kuin lähes kaikilla muillakin. He eivät mainitse myönteisiä muistoja lapsuuden laulamisesta lainkaan. Kumpikin oli hieman soittanut pianoa lapsena.

Anni (s.1978):

Pelkoni laulamista kohtaan syntyi peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Koulussani järjestettiin laulukilpailut, joihin halusin osallistua. Karsintavaiheessa lauloin yhden laulun koko luokan edessä, jolloin luokkatoverit repesivät nauramaan. En ollut itse huomannut laulaneeni väärin, mutta ainoana karsittuna tajusin, etten osaa laulaa. Sen jälkeen meni monta vuotta vain huulia liikutellen. Lähes aina kun olen rohkaissut mieleni ja laulanut muiden kuullen, olen saanut kuulla kommentteja mm. ”Anteeks, mun on pakko siirtyä muualle istumaan, kun mä en pysy sävelessä mukana, kun sä hoilotat siinä vieressä.” tai ”Ei se noin mene.” Olen soittanut pianoa vähän aikaa ensimmäisellä ja toisella luokalla, muistan hyvin vähän nuotteja.

Veera (s.1979):

Ensimmäinen muistikuvani siitä, että koin itseni huonoksi laulajaksi on ala-asteelta. Kolmannella luokalla pidettiin musiikintunnilla laulukoe, jolloin oppilaat toisensa jälkeen joutuivat laulamaan luokan edessä toisten kuunnellessa. Ensin täytyi yrittää laulaa suoraan nuoteista ja sitten piti laulaa myös jokin laulu. Jännitin tietysti esiintymistäni. Epämiellyttäväksi kaikki kävi kuitenkin tunnin lopulla, jolloin kaikki olivat jo laulaneet. Opettaja kutsui vielä kolme oppilasta luokan eteen, koska halusi kuunnella heidän laulamistaan vielä toiseen kertaan. Kuuluin tuohon kolmikkoon. Mielestäni ne kaksi olivat luokan huonoimpia laulajia, jopa minä pystyin kuulemaan sen. Laskin tuosta hetkestä alkaen itseni samaan kastiin. Luultavasti lauloinkin kokeessa nuoteista ihan mitä sattuu, enhän ollut koskaan aikaisemmin laulanut nuoteista ja tuskin tiesin, mitä se tarkoitti. Tämän tapahtuman jälkeen aloin pitää itseäni huonona laulajana enkä sen vuoksi pyrkinyt kuoroonkaan, vaikka lähes kaikki muut luokkani tytöt kuuluivat siihen. Laulaminen väheni, se ei ollut enää kivaa, sillä kuvittelin muiden nauravan surkealle laulamiselleni, jos he sattuisivat sitä kuulemaan.

Pidän laulamisesta sinänsä, mutten laula niin, että toiset kuulevat. Yhteislaulutilanteessa laulan hyvin hiljaa, huomaamattomasti. Jos-

kus olen innostunut joistakin tutuista lauluista yhteislaulutilanteissa niin, etten ole kiinnittänyt enempää huomiota äänenkäyttöni ja laulanut hieman kovempaa (mutta tuskinpa kuitenkaan hyvin kuuluvasti). Sen huomattuani laulan heti hiljempää ja vilkuilen ympärilläni, että josko joku olisi häiriintynyt epäviisistä äänestäni.

Yksin ollessani laulan satunnaisesti. Joskus hyräilen työpaikalla joidakin tuttuja sävelmiä hiljaa. Jos tulen pimeällä kotiin metsäpolun kautta, laulan jotain tuttua hengellistä laulua, sillä se antaa turvallisuuden tunnetta. Joskus tosin olen joutunut punastellen astumaan taas katuvalojen alle, sillä vastaani on polulla tullut tuntemattomia ihmisiä. Laulamasta ”kiinni jääminen” on tuntunut nololta. Ei se tietysti olisi noloa, jos olisi hyvä lauluääni, mutta minun äänelläni...

Varmaan 1. luokalla olin musiikkiopiston pääsykokeissa. Siellä piti taputtaa (rytmejä) ja ehkä myös laulaa. En päässyt. Soitin vajaa kolme vuotta pianoa yksityisesti ja työväenopistossa ja lopetin, koska se oli niin kauheaa. Yleensä en mennyt tunnille, vaan piilotin nuottikirjan rappujen alle ja lähdin kavereitten kanssa johonkin. Voi olla, että se oli laiskuutta... en osaa kyllä soittaa yhtään.

Taulukko 9. Yhteenvedo laulamismenneisyydestä projektin lähtötilanteessa

	Juho		Niko		Eetu		Roosa		Veera	
	Iida	Laura		Ville	Emma			Anni		
Myönteinen suhde laulamiseen lapsena	+	+	+	+			+			
Alakoulussa laulamisen latistuminen	¥		¥	¥		¥	¥	¥	¥	¥
Koulun kuoroon osallistuminen			¥	¥			¥			
Koulussa myönteisiä laulamiskokemuksia				+						
Perheen kielteinen asenne laulutaitoon		¥			¥	¥	¥			
Soittaminen	kantele, piano		piano	kitara	kitara	piano		kantele, piano	piano	piano
Musiikkiopistoon pyrkiminen			¥							¥

Merkintä + tarkoittaa, että henkilö kuvasi myönteisesti kokemustaan.

Merkintä ¥ tarkoittaa, että kokemus oli kielteisesti varautunut (vrt. kuvaukset).

Laulamismenneisyydessä oli kyse vanhoista asioista. Koska muisti ei toimi varaston lailla vaan dynaamisena prosessina, jossa uudet kokemukset muokkaavat aikaisempaa muistiaineesta (Loftus, 1996), ei voida varmuudella kertomusten perusteella tietää, mitä esimerkiksi koulussa tapahtui. Kuitenkin objektiivista tapahtumien kuvausta tärkeämpää ovat kokijoiden kannalta ne mielikuvat ja tulkinnat, jotka menneet tapahtumat herättävät (ks. Varila, 1999, 56). Kun pohdin osallistujien laulamiskokemuksia, lähdin siitä, että ne merkitykset ja tulkinnat, joita kokemukset ovat herättäneet, ovat kokijan kannalta tosia.

Laulamismenneisyys ei ollut – joidenkin kohdalla lapsuutta lukuun ottamatta – valoisa. Koulun alettua laulamistilanteisiin liittyi kaikilla kielteisiä muistoja. Laulamisesta oli tullut lähinnä ahdistuksen lähde, se oli lakannut kokonaan tai lähes kokonaan tai ei ollut koskaan oikein alkanutkaan. Oli muodostunut itseään toteuttava kehä: koska laulaminen ahdisti ja jännitti jo etukäteen, muodostuivat uudet laulamiskokemukset myös herkästi kielteisiksi. Kaikki osallistujat olivat kokeneet koulussa, kotona tai ystäviltä saadun palautteen varsin latistavaksi. Useimpien osallistujien kohdalla kouluun liittyvät testaus- ja valintatilanteet (Emman kohdalla myös pyhäkoulussa) nousivat suorastaan latistusmankeleiksi¹³⁰ ja niin vaatimattoman, kohtalaisen kuin hyvänkin lähtötason laulajat olivat saaneet osansa latistuskokemuksista.

Laulamistilanteiden koettiin aiheuttaneen *pelkoa, jännittämistä, ahdistusta, noloutta, nöyryytystä, huonouden tunnetta*. Tulokset vastaavat Ruismäen havaintoa lastentarhanopettajaopiskelijoiden kouluaikojen laulukokeiden assosioitumisesta hyvinkin negatiivisiin kokemuksiin. Ruismäki (1996, 404) arvelee alemmuuden ja häpeän tunteiden aktivoituvan tällaisissa esiintymistilanteissa. (Ks. myös Kurkela 1993, 268–269; Siukonen 1935, 278.) Yleisesti varottiin laulamasta niin, että joku muu voisi kuulla – jos yleensä lainkaan laulettiin. Kenellekään ei ollut tarjottu opastusta laulutaidon kehittämiseksi tai tukea kielteisten kokemusten käsittelemiseksi. Kukaan ei ollut myöskään yrittänyt kehittää laulamistaan ennen projektin alkua.

Ainoastaan yhdellä opiskelijalla, Eetulla, oli selkeän myönteinen suhde musiikin aktiiviseen harjoittamiseen. Hän soitti pianoa ja osasi lukea nuotteja sekä g-että F-avaimella. Muiden soittaminen oli vähäistä, ei johtanut varsinaisen soitto-aidon hankkimiseen, eivätkä soittamiskokemukset olleet erityisen positiivisesti latautuneita Iidan kanteleensoittoa ja Lauran neutraaleiksi kuvaamia kokemuksia lukuun ottamatta. Iida ja Laura osasivat lukea nuotteja g-avaimella. Juho ja Emma eivät olleet koskaan soittaneet mitään instrumenttia. Lauran ja Veeran pyrkiminen musiikkiopistoon tuloksetta oli todennäköisesti omiaan vahvistamaan heidän musiikkiin liittyvää osaamattomuuden tunnettaan. Osallistujien kertomukset osoitta-

130 ”Latistusmankeli” -käsite on peräisin Esa Saarisen ja Kirsti Longan luentosarjasta ”Onnistumisen psykologia ja filosofia” Helsingin Yliopistossa 1997. Käsitteen loi luentosarjan piirtänyt Annika Varjonen.

vat opettajien institutionaalisina toimijoina¹³¹ määritelleen heidät laulutaidottomiksi ilman että he olisivat tarjonneet opastusta. Kokemukset heijastavat nähdäkseni esteettistä musiikkikasvatuskokemuksen ja absoluuttisen laulutaitouskokemuksen vallitsevuutta instituutioissa.

11.2 Osallistujien tavoitteista projektin suhteen

Koska osallistujien menneisyydessä oli pääasiassa latistavia laulamiskokemuksia ja sekä osallistujat että heidän ympäristönsä näyttivät liittäneen laulutaidon pysyvään ominaisuuteen, ”laulunlahjaan”, herää kysymys, mikä sai osallistujat lähtemään projektiin. Tätä selvittääkseni tiedustelin osallistujilta lokakuussa 1999, mitä he ajattelevat projektin tärkeydestä sekä millaisia oppimistavoitteita he asettavat projektille (kyselylomake I, liite 6).

Kuusi henkeä kuvasi alkavaa projektia tärkeäksi tai hyvin tärkeäksi. Lisäksi puhuttiin mm. *ainutlaatuisesta tilaisuudesta ja mahdollisuudesta saada rohkeutta laulaa*. Lauran sanat kuvaavat todennäköisesti yleisiä tuntemuksia:

Opiskelutilaisuutena tämä tuntui mielenkiintoiselta ja lähes uskottomalta ollakseen totta, sillä olen kauan kaivannut tilaisuutta tehdä laulutaidolleni jotain, olen jo ihan kyllästynyt välttelemään laulutilanteita.

Kaikki kokivat projektin tärkeäksi, vaikka toisille se tuntui olevan isompi asia kuin toisille. Voi arvella joidenkin ehkä asennoituneen pessimistisdefensiivisesti: Koska laulamiseen liittyi negatiivisia kokemuksia, eikä ennen projektin alkamista ollut takeita onnistumisesta, ei kannattanut toivoa liikojä. Jos ei aseta suuria toiveita, pettymyskään ei muodostu sietämättömäksi, jos tavoitteita ei saavuta (Nurmi & Eronen & Salmela-Aro 1995, 106–107).

Keskeisiksi tavoitteiksi osoittautuivat sekä laulamisen oppimiseen liittyvät että itsetuntoon ja itseilmaisuuksiin liittyvät seikat. Myös laulaminen yhteisöllisenä kokemuksena, hengellisenä ulottuvuutena ja ammatillisena tavoitteena tuli esiin. Tavoitteet kietoutuivat usein toisiinsa ja sisältyivät toisiinsa. Esimerkiksi ammatillisten laulamistavoitteiden saavuttamiseen liittyy todennäköisesti itseluottamuksen kasvaminen laulamisen suhteen, vaikka sitä ei välttämättä eksplisiittisesti tuotu esiin. Kahdeksalla nuorimmalla osallistujalla oli näköpiirissä papin työkenttä, ja koettu laulutaidottomuus aktualisoitui ammatinvalinnan myötä ongelmaksi. Myös Emman uusi työ sivusi seurakuntaa. Vain Villellä ammattiin ei liittynyt laulamista.

131 Eetun kodissa vallitsi käsitys, että hän ei osaa laulaa. Kodinkin käsitykset heijastelevat instituutioissa vallitsevia käsityksiä, eikä Eetun kielteinen käsitys laulutaidostaan myöskään koulussa korjaantunut.

Esittelen joitakin opiskelijoiden omia kuvauksia jaoteltuna keskeisten tavoitteiden mukaan – tosin moni kertoi yhtä vahvoihin painotuksiin useammasta tavoitteestaan. Valitut kommentit heijastelevat yleisesti osallistujien ajatuksia.

Laulaminen ja itseluottamus

Pystyn suurin piirtein laulamaan nuoteista helppoja kappaleita. Uskallan esiintyä tarvittaessa yleisön edessä. Saan neuvoja, miten kehittää ääntä ja miten kurssin jälkeen toimin omatoimisesti. Tavoitteeni siis on pääasiassa itseluottamuksen puolella ja siinä, että pysyisin nuotissa jatkossa niin, että julkisestikin laulaminen olisi helpompaa (pelkkä itseluottamus ei luonnollisestikaan riitä...) (Eetu)

Uskallus laulaa! Haluaisin laulattaa myös lapsia, ja olishan se kiva vähän kehittyä. Olen odottanut projektia ja kertonut asiasta ylpeänä itsestäni. Välillä muistuu mieleen se ”lapsen häpeä” ja osaamattomuus, mikä saa palan kurkkuun. Odotan riemullisia, vapauttavia kokemuksia, niin että jopa laulu irtoaisi. Projekti on myös itsetuntokysymys. (Emma)

Saisin uuden keinon itseilmaisuun, harjoittaisin ääntäni ja tulisin rohkeammaksi laulamaan sekä uskaltaisin laulaa yksin toisten edessä. Odotan projektilta myös itsetuntoa ja -varmuutta, jotta saisin lisää pontta yritykselleni oppia laulamaan. (Roosa)

Vaikka kaikkien tavoitteisiin sisältyi itseen ja itseluottamukseen liittyviä ulottuvuuksia, Nikolle laulaminen näyttäytyi erityisesti välineenä itsensä ja syvempien elämäntuntojen tutkimisessa. Hän pohti näin:

Haluaisin saada selville lauluvaikeuksien luonnetta, oppia laulamaan paremmin ja tutustua itseeni laulamisteeman kautta. ...Vaikeneminen on helpompaa kuin epävarmuus äänensä suhteen. Helpoaa on moni muukin elämästä vetäytyminen. En vain jaksa uskoa, että sellaisesta olisi varsinaiseksi ratkaisuksi. Jotain jäisi elämättä. ...Yleensä minussa halu laulaa liittyy hengellisyyteen ja perimmäiseen todellisuuden kokemiseen – siitä nousevaan iloon. On turhauttavaa, jos sellaista ei pysty ilmaisemaan edes vapautuneesti yhteislauluun osallistumalla. (Niko)

Laulaminen ja ammatilliset tarpeet

Tavoitteeni on sellainen taito, että pystyisin kirkossa laulamaan liturgista laulua ja että pakon vaatiessa pystyisin aloittamaan virren. (Iida)

Tulevassa työssä pappina joudun käyttämään monissa tilanteissa ääntäni. En haluaisi niiden kaikkien olevan täyttä tuskaa, sillä tilanteita tulee luultavasti olemaan paljon. En haluaisi pakoilla laulamista esimerkiksi jumalanpalveluksen liturgisissa osuuksissa. Mutta en haluaisi joutua naurunalaiseksikaan. Minulle riittäisi välttävä laulutaito, sellainen, että selviytyisin tilanteissa, joissa täytyy laulaa. Jos vielä oppisi nauttimaan siitä, olisin päässyt tavoitteeseeni. (Veera)

Laulaminen ja yhdessäolo

Toivon, että pystyisin pysymään sävelessä mukana ainakin helpoimmissa lauluissa. ...Maailma on täynnä kauniita lauluja, jotka luovat tunnelmaa kauniissa kesäillassa ja juhlallista tuntua erilaisissa tilaisuuksissa. Se on myös sosiaalista ja tuo ryhmän tuntua. Minäkin haluan kokea sen aktiivisesti, enkä vain kuunnella ja tuntea oloani ulkopuoliseksi. (Anni)

...oppisi hallitsemaan ääntään siten, että osaa esimerkiksi yhteislaulutilanteissa laulaa niin, ettei naapuri töni ”oo hiljaa”. (Ville)

Tavoitteet vaikuttivat opettajan näkökulmasta järkeviltä ja mahdollisilta; ei tullut esiin suhteettomia odotuksia, mutta ei myöskään asian vähättelyä. Osallistujat tuntuivat motivoituneilta, suorastaan innostuneilta, mikä oli myös suuri haaste projektille: pystyttäisiinkö etenemään niin että vältettäisiin lisähaavat laulusuhteessa? Ensimmäisissä ryhmätapaamisissa oli aistittavissa jännitystä, jonka tulkitsin johtuvan paitsi uudesta tilanteesta myös pelosta, että projektiin osallistuminen olisi riski joutua esimerkiksi naurunalaiseksi. Projektiin osallistuminen saattoi merkitä uhkaa itsetunnolle, kuten Roosa totesi: Olen tottunut tekemään asioita, joissa olen hyvä. Siksi vähän epäilyttää, että syökö tämä projekti itsetuntoa. On kyllä iso kynäys laulaa toisten edessä tai edes porukassa.

Aikaisempia varsinaisia yrityksiä laulutaidon kehittämiseksi ei ollut kellekään, minkä oletan johtuvan vallitsevista kulttuurisista käsityksistä. Yksilöstä voi tuntua mahdottomalta lähteä ratkaisemaan laulutaidon puutteen ongelmaa, jos ongelmaa pidetään yleisestikin ratkaisemattomana. Kenen puoleen kääntyä, kun kokee olevansa laulamiskulttuurin ulkopuolella eikä ehkä tunne ketään, jolta olisi luontevaa edes tiedustella asiaa? Tilannetta ei helpota, että asiaan liittyy emotionaalisesti epämiellyttäviä kokemuksia. Tavoitteissa kuvastuvat kuitenkin menneisyyden latistavista kokemuksista huolimatta myönteinen imu laulamiseen, ”jospa sittenkin voisi laulaa”. Niinpä räätälöidyn opiskelutilaisuuden tarjoaminen antoi sopivan yllykkeen tarttua mahdollisuuteen.

11.3 Laulutaitoon liittyneitä attribuutioita ja niiden muutoksia

Kouluympäristö näytti ruokkineen mustavalkoista käsitystä laulutaidosta yksilön sisäisenä pysyvänä ominaisuutena, johon ei voi vaikuttaa esimerkiksi harjoittelun avulla. Opettajien käsitys vaikutti siis olleen absoluuttisen laulutaitouskomuksen mukainen: nuotilleen ja puhtaasti laulaminen ilmentää synnynnäistä musikaalisuutta, jota voidaan mitata esimerkiksi laulukokeella. Kaikki eivät osaa laulaa, eikä laulutaito ole opittavissa. (Ks. luku 3.2.5.) Useimmat kertomusten opettajat tuskin ovat olleet erityisen pahantahtoisia erotellessaan lapsia laulaviin ja ei-laulaviin. Koska absoluuttinen laulutaitokäsitys oli vakiintunut reseptitiedoksi, sosiaalisesti objektivoituneeksi tiedoksi (Berger & Luckmann 1994, 78–79), opettajat lienevät soveltaneet instituutiossa vallalla olevia asenteita ja käytänteitä mahdollisesti miettimättä lainkaan niiden perusteita, järkevyyttä tai seurauksia lapsen kannalta.

Absoluuttinen laulutaitouskomus oli kohtalokas osallistujien laulusuhteen kannalta, ja osallistujat itse näyttivät omaksuneen sen. Esimerkiksi Annin kuvaus ilmentää nähdäkseni implisiittisesti epämusikaalisuuteen ts. kyvyttömyyteen attribuutioita: ... *yksi kaveri soittaa viulua, toinen soittaa kitaraa, laulaa kuorossa. Ne on tietysti musikaalisesti hirveen lahjakkaita. Joka kerta saa vähän kuulla, ettei se [laulaminen] ihan noin mee...* (12.3.1999) Anni näytti attribuioivan tavalla, joka attribuutioteorian mukaan aiheuttaa häpeän tunnetta, jos epäonnistuminen attribuoidaan sisäisiin tekijöihin (Weiner 1986; Austin & Vispoel 1998, 28–29 tutkimusyhdynteveto).

Kun oli koettu epäonnistumisia laulamistilanteissa, motivaatio ja yrittäminen olivat vähentyneet tai loppuneet. Esimerkiksi: *Toisella luokalla pyrin koulun kuoroon, enkä päässyt. Tämä sai aikaan ajattelun, etten osaa laulaa ja lopetinkin laulamisen lähes tyystin.* (Iida) Useimmille tapahtunutta laulamisen lakkaamista voi pitää myös yrityksenä ylläpitää positiivista itsearvostusta valitsemalla defensiivinen strategia (ks. Austin & Vispoel, 1998, 29). Laura: ... *pyrin välttelemään kaikkia tilanteita, joissa olisin saattanut joutua laulamaan. Kaikki laulutilanteet ahdistivat jo etukäteen, ja vaikka mieli tekikin laulaa, en halunnut joutua noloön tilanteeseen laulutaidottomuuteni takia.* Projektiin mukaan tulo aiheutti kuitenkin orastavaa toiveikkuutta. Esimerkiksi: *Ennen ajatteli, että lahjoja ei ole ja tyytyi tilanteeseen. Nyt fiilis on se, että haluaisin kehittää itseäni.* (Iida)

Attribuutiot ja käsitys minäpystyvyydestä liittyvät toisiinsa. Ihmiselle tärkeiltä henkilöiltä kuten opettajalta, vertaisilta tai vanhemmilta saatu palaute luo perustan minäpystyvyydelle (Bandura 1997, 14). Osallistujien käsitykset minäpystyvyydestä laulamisen suhteen vaikuttavat kertomusten perusteella kovin alhaisilta. Käsityksiin olivat vaikuttaneet sekä opettajat, vertaiset että oma perhe. Esimerkiksi Roosa totesi, että tovereiden *negatiiviset kommentit laulamisesta eivät ole kuitenkaan unohtuneet.* Anni ja Niko olivat kokeneet suoranaista pilkkaa: ... *luokkatoverit repesivät nauramaan* (Niko). Tällaiset kokemukset voivat olla hyvinkin pitkävaikutteisia ja haavoittavia myös siksi, että ihminen herkistyy tove-

reiden tekemille vertailulle sitä enemmän, mitä epävarmempi hän on omasta taidostaan tai mitä vähemmän hänellä on siitä omia kokemuksia (ks. Pajares 2001, 7).

Myönteinen käsitys perheenjäsenten musikaalisuudesta liittyy tavallisesti attribuointiin musikaalisuudesta pysyvänä, synnynnäisenä ominaisuutena. Jos sen sijaan perheessä käsitykset musikaalisuudesta ovat kielteisiä, eikä kotona tueta musiikkiin liittyviä seikkoja, ei todennäköisesti odoteta perheen jäsenten suoriutuvan musiikillisista tehtävistä erityisen hyvin. (Austin & Vispoel 1998, 40, 41.) Tällainen vaikutusketju on mielestäni nähtävissä selvästi seuraavissa kommenteissa: *Kotona ei paljon laulettu; äiti kyllä laulaa kohtalaisesti, mutta isä on laulamaton.* (Niko) Villen äiti oli vähän yrittänyt laulaa, mutta [laulaminen] *ei [ollut] oikein meidän perheen juttu.* Eetu totesi äidin sanoneen, että Eetulla *on isän lauluääni, jota ei pidetty hyvänä.* Emma kertoi saaneensa *jo hyvin varhain kuulla kotona sellaisia kommentteja kuin että ”äänellään se harakkakin raakkuu” tai suoranaisia kehotuksia ”olisit hiljaa”.* Erityisesti Eetun, Emman ja Villen kotona saama palaute oli nähdäkseni omiaan alentamaan pystyvyyden tunnetta laulamisen suhteen.

Pystyvyyssuskomuksiin vaikuttavat myös tietyssä tilanteessa koetut tunnelataukset. Laulamistilanteisiin liitetty kielteiset tunteet kuten pelko, ahdistus, nolous jne. vaikuttivat hyvin voimakkailta, mikä tuli esiin paitsi pohdinnoissa myös kehon kielessä ja heiveröisessä äänenkäytössä projektin alkupuolella (ks. luku 9.1). Pelko ja jännittäminen epämiellyttävine ja toimintaa haittaavine fysiologisine reaktioineen ovat omiaan vaikuttamaan kielteisesti etukäteisarvioihin siitä, kuinka jossain annetussa tehtävässä tulee onnistumaan. Tämä lisää stressiä, mikä jälleen heikentää mahdollisuuksia hyvään suoritukseen. (Pajares 2001, 7.) Varmaankin koulutilanteissa, joista monet osallistujat kertoivat, jännittäminen on ollut paitsi epämiellyttävää myös haitannut laulamisen fysiologista suoritusta (ks. Lindén ym. 2000, 20–21) alentaen osaltaan minäpystyvyyden tunnetta.

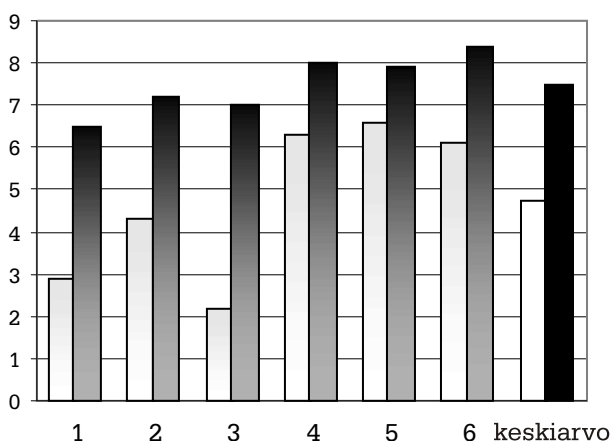
11.3.1 Laulutaidon osatekijöiden itsearviointi ja sen muutokset projektin aikana

Esitin osallistujille arvioitavaksi kysymyksiä, jotka koskivat laulamiseen ja äänenkäyttöön liittyviä yksittäisiä taitoja. Laadin kysymykset intuitiivisesti opettajakokemukseni pohjalta. Kysymyksillä oli useampi funktio. Ensiksikin lähtötilanteessa osallistujien kokemukset laulamisesta olivat vähäisiä ja monilta osin puutteellisia, ja heiltä puutui yksityiskohtaista tietoa siitä, millaisia seikkoja laulamiseen liittyy. Kysymysten kautta opiskelijat saattoivat jäsentää laulutaitoa ja tehdä havaintoja siihen liittyvistä osatekijöistä. Näen kysymykset myös osana attribuutiota havaitsemista ja pohtimista: jos huomaa myönteisiä muutoksia joissain osatekijöissä, on vaikeaa attribuoida kokemustaan laulutaidottomuudesta pysyväksi ominaisuudeksi. Toiseksi laulutaidon kehittäminen on yleensä hitaanlainen prosessi. Kehityksen havaitseminen ja yksittäisen osatekijän hallinnan tunteen lisääntyminen lisäävät luottamusta koko prosessiin (ks. Kindsvatter 1988, 36–38). Kolmanneksi vastaukset toimivat suunnannäyttäjinä opettajalle. Sain niiden kaut-

Taulukko 10. Muutokset laulutaidon osatekijöiden itsearvioinnissa

	Lähtötilanne lokakuu 1999	Lopputilanne helmi–toukokuu 2001
1. Lauluäänesi harjaantuneisuus	2,9	6,5
2. Pääsetkö matalalle?	4,3	7,2
3. Pääsetkö korkealle?	2,2	7,0
4. Kuuletko, jos laulat väärin?	6,3	8,0
5. Kuuletko, jos toinen laulaa väärin?	6,6	7,9
6. Pidätkö puheäänestäsi?	6,1	8,4
Keskiarvo	4,7	7,5

Osallistujien itselleen antamien pisteiden keskiarvo lähtötilanteessa lokakuussa 1999 ja lopputilanteessa helmi–toukokuussa 2001 (1 = ei lainkaan ja 10 = erittäin hyvin/paljon). Kysymyksiin vastattiin yhteensä neljä kertaa, lokakuussa ja joulukuussa 1999, toukokuussa 2000 ja helmi–toukokuussa 2001. Taulukossa näkyvät vain lähtötilanne (lokakuu 1999) ja lopputilanne (helmi–toukokuu 2001), koska yleissuunta oli eri arviointikerralla nouseva.

Kuvio 5. Taulukko 10 pylväsdiagrammina: Laulutaidon osatekijöiden itsearvioinnin muutokset

ta tuntumaa seikoista, joihin opetuksessa täytyy kiinnittää huomiota sekä siitä, ovatko osallistujien käsitykset taidoistaan samansuuntaisia kuin omani.

Kysymyssarjalla näytti olevan liittymäkohtia myös minäpystyvyyteen, vaikka kysymykset eivät sitä suoranaisesti pyrkineetkään mittaamaan. Osallistujien vastaukset heijastivat tietynlaista metakognitiivista tietoa ja sen muutoksia – käsitystä omasta taidosta, siihen liittyvästä suorituksesta ja suorituksen erilaisista osa-alueista. Niemivirran (2003) mukaan kun kyseessä on muutos tai muutoksen subjektiivinen arviointi (”oletko edistynyt?”), voi tällaisella itsearvioinnilla olla olennainen merkitys minäpystyvyyden muodostumisessa. On esimerkiksi hyvin todennäköistä, että henkilö, joka kysymysten valossa voi todeta edistyneensä, kokee myös minäpystyvyytensä vahvistuneen. Kysymysten vastauksineen voi siten olettaa osaltaan toimineen rakennusaineina minäpystyvyydelle. Tällä seikalla voi olla motivationaalisia vaikutuksia, koska käsitys omasta pystyvyydestä on yhteydessä mm. siihen, kuinka paljon yrittämiseen panostetaan ja kuinka kauan jaksetaan yrittää vastoinkäymisissä.

Lopputilanteessa annetut pisteet olivat systemaattisesti korkeammat kuin lähtötilanteessa. Ensimmäisellä kysymyksellä lauluäänen harjaantuneisuudesta pyrittiin saamaan yleiskäsitys siitä, miten henkilö kokee muutokset harjaannuksessa. Laulaminen oli ennen projektia ollut satunnaista ja vähäistä. Projektin aikana laulaminen lisääntyi kaikilla, ja he saivat ohjausta. Siten ei ole yllättävää, että lauluäänen koettiin lopussa huomattavasti harjaantuneen alkutilanteeseen nähden.

Kysymyksissä 2 ja 3, Pääsetkö matalalle?” ja ”Pääsetkö korkealle?, ei tarkoituksellisesti täsmennetty, mitä on ”korkealle” ja ”matalalle”. Koska osallistujien laulamiskokemukset olivat alkutilanteessa varsin suppeita eivätkä useimmat myöskään osanneet nimetä säveliä, pidin parhaana antaa jokaisen mieltää kysymykset omalla tavallaan. Ero lähtö- ja lopputilanteessa oli selvä, ts. äänialan siis koettiin kasvaneen. Erityisen suureksi edistyminen koettiin korkeiden sävelkorkeuksien laulamissa, mikä olikin ollut jokaisen ongelma aikaisemmin. Tulos on tärkeä ja tukee todennäköisesti minäpystyvyyden tunnetta: mitä enemmän uskoo omiin mahdollisuuksiin laulaa joitakin vaikeiltakin tuntuneita ääniä, sitä optimaalisemmin kurkunpää todennäköisesti toimii. Korkea minäpystyvyyssuskomus auttaa lähestymään tehtävää rauhallisesti (Pajares, 2001, 5).

Kysymyksissä Kuuletko, jos laulat väärin? (kysymys 4) ja Kuuletko, jos toinen laulaa väärin? (kysymys 5) oli mielenkiintoista havaita muutaman osallistujan arvioivan neljättä kysymystä aluksi melko erilailla kuin opettaja. Kolme vaatimatoman lähtötason laulajaa arvioi nimittäin kuulevansa melko hyvin, laulaako itse väärin, ja antoi 7 tai 8 pistettä tähän kysymykseen. Heillä oli kuitenkin aluksi suuria ongelmia kuulla itseään laulaessaan (ks. luku 10.1). Vaikka he osoittivatkin asian suhteen hienoista ylioptimismia, en ottanut sitä esiin. Asian esiin nostaminen olisi voinut entisestään alentaa muutenkin vähäistä pystyvyydentunnetta ja lannistaa yrittämisenhalua ja orastavaa luottamusta omiin kehittymismahdollisuuksiin. Asiaan kiinnitettiin huomiota vasta yksityistunneilla, kun he alkoivat itse olla hankaluudesta tietoisia, alkoivat oppia kuuntelemaan itseään laulaessaan ja opettajan oli mahdollista antaa heille tarkkaa yksilöllistä ohjausta.

Annin lisäksi (ks. luku 10.1) erityisesti Veera aliarvioi tässä kysymyksessä itsensä antaessaan siitä vain 3 pistettä lähtötilanteessa. Hänen kokemuksensa, että

on kovin vaikeata kuulla, jos laulaa väärin, oli varmasti todellinen hänen itsensä kannalta. Opettajana tulkitsisin käsityksen heijastukseksi heikosta minäpystyvyydestä laulamisen suhteen.

Kysymyksellä 6, Pidätkö puheäänestäsi?, halusin tarkistaa, koettiinko jostain yleisempää äänenkäyttöön liittyvää hankaluutta. Kysymys sai korkeimmat pisteet sekä lähtö- että lopputilanteessa, eikä muutenkaan tullut esiin mitään puheääneen liittyviä vaikeuksia. On kuitenkin merkillepantavaa, että omasta puheäänestä ei aina pidetty. Jokaisen puheääni oli kuitenkin mielestäni miellyttävä ja normaali. Mahdollisesti lauluvaikeudet sävyttivät myös puheääneen suhtautumista, mutta monipuoliset harjoitteet ja monet myönteiset äänenkäyttökokemukset projektin aikana vaikuttivat myönteisesti myös käsityksiin puheäänestä.

11.3.2 Muutos relativistiseen suuntaan laulutaito- ja musikaalisuuskäsityksissä

Osallistujat pitivät itseään laulutaidottomina – siksi projektiin osallistuttiin. Laulutaidottomuuteen tuntui useimmilla osallistujilla implisiittisesti liittyneen käsitys epämusikaalisuudesta. Nähdäkseni vain Eetulla oli eri tilanne: hän soitti pianoa, mikä tarjosi hänelle luontevan musiikillisen ilmaisun väylän. *Ja siten siis musiikki on nuottien puolesta aika lailla hallussa*, kuten hän itse asian ilmaisi. Selvittääkseni osallistujien laulutaitoon ja musikaalisuuteen liittyviä käsityksiä esitin osallistujille neljä kertaa projektin aikana (loka- ja joulukuussa 1999, toukokuussa 2000 ja helmi–toukokuussa 2001) joukon väitteitä. Matalat pisteet heijastelevat dualistista ja korkeat pisteet relativistista, oppimisen kannalta suotuisampaa tietokäsitystä (ks. Schommer, 1990). Oletin, että koska osallistujien aikaisemmat laulamiskokemukset olivat syntyneet traditionaalisen dualistisen ja absoluuttisen musikaalisuuskäsityksen maailmassa, käsitykset olisivat projektia aloitettaessa melko dualistisia.

Käsitykset olivat projektin alussa dualistisemmat kuin sen päättyessä, ja käsityksissä tapahtui muutos relativistisempaan suuntaan. Muutos on tärkeä: jotta myönteisiä muutoksia laulamisessa tapahtuisi, on alettava uskoa, että ”musikaalisuuteen” ja laulutaitoon voidaan harjoittelulla vaikuttaa.

Voimakkaimmin oltiin samaa mieltä sekä lähtö- että lopputilanteessa väitteen ”Laulutaitoa voi kehittää koko elämänsä ajan” (väite 6) kanssa ja muutos pisteissä oli pienin. Kun kerran oli sitouduttu laulutaidon kehittämiseen tähtäävään projektiin, onkin johdonmukaista olettaa, että sitä voi kehittää. Voi myös ajatella, että koko projekti olemassaolollaan puhui väitteen puolesta.

Väitettä 3 ”Jos on musikaalinen, oppii nopeasti laulamaan” pidettiin kaikkein todenmukaisimpana ja suhtautumisessa väitteeseen ei tapahtunut suurta muutosta. Voi olla, että vastaajat ovat painottaneet sanaa ”nopeasti”. Projektin aikana todennäköisesti huomattiin, että laulutaidon kehittäminen vie aikaa. Ehkä selityksenä tälle pidettiin jossain määrin ”musikaalisuutta”: mitä musikaalisempi on, sitä nopeammin oppii laulamaan.

Väitteen 2 ”Laulutaito on lahja, jonka on joko saanut tai sitten ei” paikkansapitävyyteen uskottiin alussa melko vahvasti, mutta ei enää lopputilanteessa. Pisteiden erotus oli suurin tämän kysymyksen kohdalla (1,3 pistettä). Myös väitteen

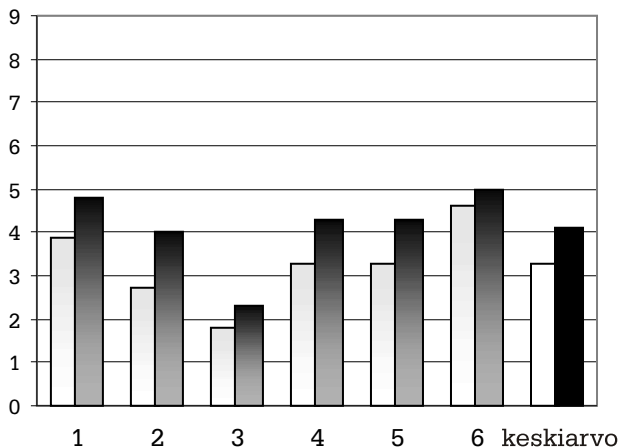
Taulukko 11. Muutokset käsityksissä laulutaidosta ja musikaalisuudesta

Väite	Lähtötilanne lokakuu 1999	Lopputilanne helmi–toukokuu 2001
1. Musikaalisuutta voi kehittää.	3,9	4,8
2. Laulutaito on lahja, jonka on joko saanut tai sitten ei (k).	2,7	4
3. Jos on musikaalinen, oppii nopeasti laulamaan (k).	1,8	2,3
4. Kuka tahansa voi oppia laulamaan, jos harjoittelee riittävästi.	3,3	4,3
5. Musikaalisuus on synnynnäinen ominaisuus, johon ei voi paljon vaikuttaa (k).	3,3	4,3
6. Laulutaitoa voi kehittää koko elämänsä ajan.	4,6	5
Keskiarvo	3,3	4,1

Väitteisiin vastattiin yhteensä neljä kertaa, lokakuussa ja joulukuussa 1999, toukokuussa 2000 ja helmi–toukokuussa 2001. Taulukossa näkyvät vain lähtötilanne ja lopputilanne, koska yleissuunta oli eri arviointikerralla sama, nouseva.

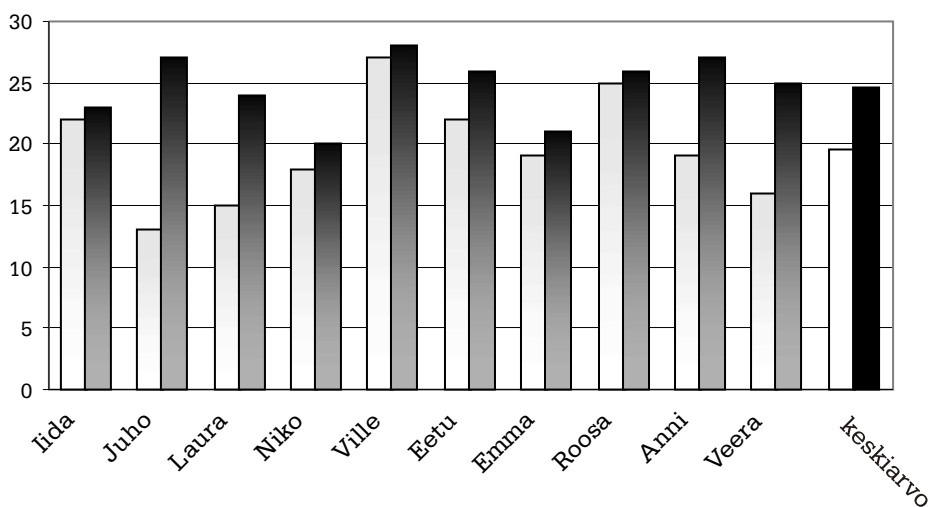
1= täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = jokseenkin samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä. Osiot 2, 3 ja 5 ovat käännettyjä: erimielisyys näiden väitteiden kanssa näkyy suurempina pisteinä.

Kuvio 6. Taulukko 11 pylväsdiagrammina: Muutokset käsityksissä laulutaidosta ja musikaalisuudesta



Taulukko 12. *Käsitysten muutokset laulutaidosta ja musikaalisuudesta henkilöittäin*

Opiskelija	Lähtötilanne lokakuu 1999	Lopputilanne Helmi-toukokuu 2001
Iida	22	23
Juho	13	27
Laura	15	24
Niko	18	20
Ville	27	28
Eetu	22	26
Emma	19	21
Roosa	25	26
Anni	19	27
Veera	16	25
Keskiarvo	19,6	24,7

Kuvio 7. *Taulukko 12 pylväsdiagrammina: Käsitysten muutokset laulutaidosta ja musikaalisuudesta henkilöittäin*

seen 4 ”Kuka tahansa voi oppia laulamaan, jos harjoittelee riittävästi” pisteissä ilmeni huomattava ero. Eroissa heijastuu siten myönteinen muutos: alettiin uskoa, että laulutaito on harjoittelun avulla parannettavissa.

Väitteiden 1 ja 5 kohdalla tapahtui myös melko suuri muutos lähtö- ja lopputilanteen välillä. Musikaalisuutta pidettiin jo alun perin melko vahvasti kehitettävissä olevana seikkana väitteen 1 mukaisesti ja väitteeseen ”Musikaalisuus on synnynäinen ominaisuus, johon ei voi paljon vaikuttaa” uskottiin lopputilanteessa vähiten.

Suurimmat muutokset käsityksissä on nähtävissä Juholla (14 pisteen ero), Lauralla (9 pistettä), Veeralla (9 pistettä) ja Annilla (8 pistettä). Tarkastelen hie- man heidän tilannettaan.

Juho oli orientoitunut kaikkein dualistisimmin lähtötilanteessa: hän piti musikaalisuutta ja laulutaitoa melko vahvasti synnynnäisinä ominaisuuksina, joihin ei voi paljon vaikuttaa. Mutta myös muutos käsityksissä oli hänellä suurin. Juho kertoi projektin alkupuolella olleensa pessimistinen siinä vaiheessa, kun tajusi, ettei kuule virheitä. (Ks. luku 10.1.) Projektin myötä Juho havaitsi oppivansa kuuntelemaan ja ohjaamaan omaa ääntään, huomasi edistytävänsä laulutaidossaan, jolloin hänen käsityksensä musikaalisuudesta ja laulutaidosta muuttuivat lähes päällelleen. Juho antoi oivallisen kuvauksen uskomuksissaan tapahtuneista muutoksista maaliskuussa 2000.

Olen miettinyt, miksi nyt uskon, että laulamaan voi oppia. Ensi alkuun totesin, että olen tiedollisesti omaksunut saamastani opetukselta sen aineksen, joka tukee ko. väitettä. Se saattaisi siis olla myös minullekin mahdollista. ... Varsinkin viime kerran jälkeen olen ”joutunut” (so. saanut) tunnustaa, että kehitystä on tapahtunut minussakin. Uskon nyt, että äänestäni on johonkin. Positiivinen yllätys on ollut myös se, että pystyn paikoitellen erottamaan virheet. Toki myös se, että joskus menee myös oikein (laulaessa). Sitä on ollut vaikea hyväksyä. Mutta kai se on pikkuhiljaa vain hyväksyttävä... (Juho)

Laura ja Veera olivat kumpikin pyrkineet lapsena tuloksetta musiikkiopistoon. Kumpikin oli kuitenkin ottanut pianotunteja, mutta soittamiskokemukset eivät ainakaan Veeralla vaikuttaneet innostavilta. Veeran mukaan *musiikinopiston pääsykokeissa piti taputtaa, ehkä myös laulaa, en muista sitä... en päässyt. Soitin vajaa kolme vuotta yksityisesti ja työväenopistossa ja sitten lopetin, koska se oli niin kauheeta. Yleensä en mennyt tunnille, vaan piilotin nuottikirjan rappujen alle... En osaa kyllä soittaa yhtään. Ehkä lannistavat kokemukset musiikkioppilaitoksen pääsykokeissa olivat saaneet heidät uskomaan entistä vahvemmin olevansa paitsi laulutaidottomia myös epämusikaalisia. Annin käsitykseen omasta itsestä vaikutti vertailu ystäviin: kun ystävät ovat hirveen lahjakkaita, näyttäytyi oma osaaminen ”lahjattomuutena”.*

Oletan projektin tarjonneen laulamisen harjoittelun, myönteisten kokemusten ja tekemisen kautta uutta suhdetta musiikkiin, mitkä seikat selittävät käsitysten muutoksia relativistiseen suuntaan. Emmen huomautus projektin loputtua kuvaava hauska muutos suhtautumisessa musikaalisuuteen ja laulamiseen. Hän kirjoitti: *Ei se [musiikki] enää pelkkää sibeliusia ole, eikä atomifysiikkaa, vaan ihan opittavissa olevia asioita.* (20.2.2001)

Nikon käsitykset musikaalisuudesta ja laulutaidosta eivät muuttuneet juuri lainkaan. Hän oli esimerkiksi jokseenkin samaa mieltä sekä alku- että lopputilanteessa väitteen ”Laulutaito on lahja, jonka on saanut tai sitten ei” kanssa. Myös arvioidessaan laulutaitonsa osatekijöitä (luku 11.3.1) Niko havaitsi vain pientä edistymistä. Hän alkoi nimittää itseään projektin aikana ”genuin non-singeriksi”. Yleensä hän käytti sitä humoristisena selityksenä, kun jokin ei laulamisessa sujunut: ... *se johtuu siitä kun mä kerran oon genuine...*

Tammikuussa 2000 huomautin Nikolle, että viime tunnilla sait eräänlaisen ahaa-elämyksen. Kuulit pianosta ehkä eri tavoin kuin aiemmin sävelkorkeuksia. Pystyit myös laulamaan hyvin. Miten kuvailisit tapahtumaa?

Niko vastasi:

Jotenkin vain lakkasin uskomasta, että en osaa poimia äänen korkeuksia ja sovittaa omaa ääntäni annettuun korkeuteen. Ja sitten oli – vähän – helpompi laulaa... Tapauksen jälkeen olen laulanut vähän vapautuneemmin myös silloin, kun olen huomannut, että homma ei mene aivan kohdalleen. Enää ei paljon haittaa, jos joku vähän häiriintyy. Saanhan itsekin olla kärsivällinen monen muunlaisten toisten heikkouksien suhteen.

Puoli vuotta myöhemmin hän sanoi ylipäänsä uskovansa nyt, että ihmisen on mahdollista alkaa oppia asioita, joihin hän ei ennen ole juuri paneutunut. Vaikka hän kertoikin lakanneensa uskomasta, että en osaa poimia äänen korkeuksia ja oli alkanut uskoa oppimisen olevan mahdollista, luottamus omaan laulamiseen jäi projektin aikana horjuvaksi. Kuitenkin hän selkeästi edistyi sekä opettajan että ulkopuolisten kirkkokuorolaisten arvioinnin perusteella laulamisessaan. Pidänkin hänen kohdallaan uskomustason ongelmia laulutaidon kehittymisen keskeisinä esteinä. Hänen aikoinaan kokemansa laulamisen kolaukset tuntuivat työntyvän projektin aikana toistuvasti esiin huolimatta monista uusista myönteisistä laulamiskokemuksista. Prosessi tuntui erityisesti häneltä jääneen hieman kesken.

Projektin aikana ei erityisemmin keskusteltu esimerkiksi käsitteestä musikaalisuus. Harjoitin kuitenkin hieman tietoista asennemuokkausta. Joissain tilanteissa toin esiin näkemykseni musikaalisuustestien heikkouksista ja problematisoin käsitettä esimerkiksi kertomalla kyvyttömyydestäni hahmottaa intialaisen klassisen laulun asteikkoja (ks. alaviite 22). Kerroin myös omista lauluäänenkäytösvaikeuksista ja niihin liittyneistä häpeän ja riittämättömyyden tunteista. Tavoitteena oli valaa uskoa siihen, että edistystä tapahtuu koko ajan, eikä pidä lanmistua, jos muutokset tuntuvat välillä tuskastuttavan hitailta. Oletan tämän tyyppisen asennemuokkauksen olleen yhteydessä muutoksiin mm. attribuutioissa ja minäpystyvyyden tunteissa. Koska käsitykset omasta pystyvyydestä vaikuttavat mm. siihen, kuinka paljon yritykseen panostetaan ja kuinka kauan jaksetaan yrittää epäonnistuttaessa (Bandura 1997, 3), alkoi syntyä positiivinen kierre: sekä havainnot omien taitojen lisääntymisestä että käsitysten muuttuminen laulutaidosta ja musikaalisuudesta relativistisemmiksi edistivät motivaation ylläpitämistä ja oppimistuloksia.

11.4 Projektin ilmapiiri

Kuvailin alkavaa työskentelyä osallistujille pohdiskelemalla sitä ääneen ensimmäisessä kokoontumisessa lokakuussa 1999. Pohdiskelu liittyi pyrkimykseen luoda sellainen työskentelyilmapiiri, joka sallii omaan ääneen tutustumista ja erilaisia laulamiskokeiluja vailla absoluuttisia onnistumiskriteereitä. Juttelin näin:

Tämä on toimintatutkimus, joka tarkoittaa sitä, että lähdetään yhdessä kokeileen erilaisia asioita ja mä oon yhtä paljon tutkijana, valmentajana ja opiskelijana. Tätä voi kuvata myös tutkimusmatkaksi. Me lähetään nyt kullekin just ikiomalla ainutlaatuisella tavalla itselle tuntemattomille alueille. Me tarvitaan siihen toistemme tukea... Tutkimusmatka ehkä niinku omaan itseen, ääneen, omaan puhumiseen, omaan laulamiseen. Millaista sulla on tässä ryhmässä, ei voi tietää. Se on jännittävää, ja millainen esiintyjä joku on, tai muuta, ei voi tietää, jollei lähde tälle tutkimusmatkalle, se on se pointti. Et se prosessi on oleellinen, lopputulosta ei voi tietää oikeestaan minkään suhteen. Jos me voitais, sanotaan uteliain silmin ja korvin olla liikenteessä. Tähän liittyy myös se, että ihan tietoisesti ja tiedostamattomasti opeteltais antamaan ennen kaikkea itsellemme hyvää ja kannustavaa palautetta. Ei ole oikeaa ja väärää tapaa tehdä näitä juttuja. Jokainen etenee sillä tahdilla kun etenee ja siihen suuntaan kun etenee. Ja mä heitän ideoita ilmaan, että kannattaisi kokeilla tällai ja mitäs jos tehtäis tollai. Rakennetaan sillai hissun kissun vastavuoroiseksi prosessiksi ja katotaan, mitä lähtee syntymään.

Yhden puheenvuoron vaikutus työskentelyilmapiiriin on tietenkin pieni ja sanojen merkitys sitä paitsi konkretisoituu vasta vähitellen matkan varrella – mikäli toimitaan sanotun mukaisesti. Ensimmäisen opetusperiodin, joka koostui ainoastaan ryhmätapaamisista, loppuessa joulukuussa 1999 tuntui, että oli päästy hyvään alkuun, mutta että oppiminen jää kovin kesken, jos projekti loppuu. Alun perin oli suunnitelmassa työskennellä vain kymmenen viikkoa ryhmän kanssa. Kun tarjosin jatkamahdollisuutta, kaikki olivat siihen halukkaita. Koska kielteisen soittotunnin ilmapiirin on todettu olevan erittäin merkitsevästi yhteydessä matalaan opiskelumotivaatioon (Anttila 2000, iv, v), voi päätellä syksyn kokemusten olleen riittävän myönteisiä, jotta haluttiin jatkaa työskentelyä. Itse olin kokenut ilmapiirin hyvänä, mutta voihan olla, että opettajan ja tutkijan rooleissani en tavoittanut muiden tuntemuksia. Siksi tuntui tärkeältä kysyä, mitä osallistujat projektin ilmapiiristä ajattelivat.

Opiskelijat kirjoittivat vapaamuotoisesti vuoden 2000 alussa ajatuksiaan siitä, mikä projektin ilmapiirissä oli hyvää tai huonoa, mitkä seikat olisivat voineet haitata tai parantaa ilmapiiriä sekä mistä ilmapiirissä heidän mielestään on kyse. Samassa yhteydessä he pohtivat myös palautteeseen liittyviä kysymyksiä. (Ilmapiiri- ja palautekysely, liite 10)

11.4.1 Ajatuksia projektin ilmapiiristä ensimmäisen opetusjakson jälkeen

Ensimmäisen opetusjakson ryhmätapaamisten ilmapiiriä pidettiin yleisesti hyvänä. Sitä kuvattiin mm. *luottamukselliseksi, leppoisaksi, kannustavaksi ja avoimeksi*. Hyvää ilmapiiriä selittävänä yksittäisenä seikkana mainittiin yleisimmin (kuusi mainintaa) osallistujien laulamishistorian ja tavoitteiden samankaltaisuus. Esimerkiksi: *Uskon [hyvän ilmapiirin] johtuneen siitä, että kaikkien osallistujien tavoitteet olivat samankaltaisia ja myös laulamattomuustausta samanlainen*. (Laura) *Epäonnistumiset ja nolaukset yhdistivät*. (Juho) Tärkeänä pidettiin myös, että ryhmässä sai olla oma itsensä, *kun tietää tulevansa hyväksytyksi lahjoineen ja puutteineen*. (Roosa)

Myös huumoria ja hauskoja, mielikuvitusta vaativia tehtäviä pidettiin ilmapiiriä luovina tekijöinä. Kolme henkeä huomautti, kuinka väsymys pitkän koulupäivän jälkeen unohtui ja kokoontumiset olivat pikemminkin rentouttavia energianlähteitä. Anni mainitsi, että välillä tuli sellainen olo, että olisi ottanut osaa hullujen huoneen viikkokokoukseen, kun tehtiin kaikkea järjetöntä (pompittiin ympäri salia ja päästettiin järjettömiä ääniä). Aina ei minulle oikein valjennut, mikä oli harjoitusten tarkoitus, mutta se ei menoa haitannut.

Pyrin tuntitilanteissa välttämään liikaa vakavuutta, mikä ei tarkoittanut sitä, ettenkö olisi yrittänyt ottaa opiskelijoita vakavasti. Monet harjoitteet sinänsä olivat omiaan irrottamaan naurua ja vapautunutta olotilaa. Koska iloa ei voi pakottaa esiin, yritin opettajana suhtautua ainakin itseäni vähemmän vakavasti. Lukemattomia virheitä sattui: soitin vääriä ääniä säestäessäni, sekoitin solmisaatiossa käsimerkkejä, unohdin, mitä olin sanomassa jne. Yritin tietoisesti olla välittämättä noista aika pienistä, mutta harmittavista asioista ja olla itselleni mahdollisimman armollinen. Ajattelin, että armollisuus itseä kohtaan voi heijastua ryhmän jäseniin; ei saa olla liian ankara itselleen. Laulaminen oli meille kaikille vakava asia, ja siksi juuri tuntui, että sitä pitää lähestyä mahdollisimman rennosti, tavallaan leikinomaisesti. Se tekee elämästä helpomman (ks. Vaillant 1997, 72–74). Ehkä projektissa ainakin toisinaan toteutui jotain siitä, mitä Kurkela (1993, 184) sanoo: ”Vapautunut nauru ja irtonainen huumori ovat melko luotettavia merkkejä siitä, että arkaainen mielen maisema on saanut keveämpiä värejä.”

Osallistajat eivät maininneet suoranaisesti mitään, mikä olisi koettu huonoksi ilmapiirin kannalta. Niko mietti kuitenkin parannusehdotuksena, että ehkä olisi voinut olla enemmän tilaa rentoutumiselle, hiljentymiselle ja ”lepäilylle”. Ilmapiiriä olisi voinut haitata ”klikkiytyminen”. Vanhin osallistuja Emma totesi, kokeneensa lievästä vierauden tunteena, kun en ihan aina ole tuon opiskelijahuuromorin tasolla.

Neljä osallistujaa painotti kannustavan palautteen ja uskallusta edistävän ilmapiirin yhteyttä: *Jos opettaja olisi kritisoinut ja korjannut koko ajan, ilmapiiri olisi huonontunut ja tätä kautta ihmiset olisivat olleet epävarmoja. Siispä yhtä paljon tuloksia ei olisi tullut*. (Iida) Anni mainitsi, että ilmapiirin olisi voinut pilata ryhmän sisällä esiintyvä kilpailu, jota ei mielestäni ollut lainkaan. Kolme henki-

löö mainitsi videokameran tai videoivan henkilön hieman vaivanneen mieltä ensimmäisillä kerroilla, mutta että videointiin tottui.

Ilmapiiri koettiin myönteisenä ilmeisesti koko projektin ajan, ja opiskelijat osallistuivat aktiivisesti tunneille. Myöskään projektin loputtua ei tullut esiin kielteisiä seikkoja. Vuosi projektin loppumisen jälkeen keväällä ja kesällä 2002 tapasin opiskelijat yksitellen, ja he pohtivat kirjallisesti projektin jälkeisiä laulamistuntemuksiaan. Koska opiskelija-opettajasuhde oli jo päättynyt, he olisivat voineet viimeistään tuolloin tuoda esiin negatiiviseksi kokemiaan asioita, mutta sävy tapaamisessa ja kirjoituksissa oli sekä luottamuksellinen että myönteinen. (Ks. luku 11.7.)

11.4.2 Kokemukset palautteesta ensimmäisellä opetusjaksolla

Tarkastelen tässä opiskelijoiden vapaamuotoisia vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Millaista palautetta sait ensimmäisen periodin aikana opettajalta, ryhmältä ja itseltäsi? Oliko palaute riittävää? Mitä olisit toivonut sen suhteen?

Palaute opettajalta

Kaikki mainitsivat saaneensa kannustavaa tai hyvää palautetta opettajalta. Esimerkiksi: *Pidin tavasta, jolla saimme palautetta opettajalta. Neuvot olivat ehdotuksenomaisia ja siten oppimismenetelmä oli "kokeile ja onnistu" -tyylinen.* (Eetu) *Tai Opettaja antoi rohkaisevaa ja yrittämään palkitsevaa palautetta. Jonkin verran opettaja korjasi. Se oli kuitenkin hyvin hienovaraista. Parhaiten muistaa positiivisen palautteen tyyliin "Huomasin, että lauloit koko laulun lähes oikein".* (Iida)

Kahdeksan kymmenestä osallistujasta olisi kuitenkin toivonut tarkempaa palautetta opettajalta. Veera pohti asiaa kriittisimmin:

Palautteen pitäisi saada huomio kiinnittymään harjoitusta vaativiin kohtiin ja toisaalta sen pitäisi antaa onnistumisen kokemuksia. [Mutta] tuntui, että sinulta oli vaikea saada minkäänlaista kritiikkiä. Jos palaute on koko ajan positiivista, siitä menee teho. ... Sain sinulta paljon positiivista palautetta. Sitä tarvitsinkin. Mutta olisin kaivannut myös tietoa niistä seikoista, mihin minun tulisi laulamisesani kiinnittää huomiota. Oletan, että tämän puolen olisi pitänyt pelata myös itsearviointin kautta. ... Ilmeisesti tämänkaltaiset tavoitteet tulisi asettaa itse, mutta se on aika vaikeaa.

Kolme osallistujaa pohti tottumusta negatiiviseen kritiikkiin. Esimerkiksi:

... voi olla, että koska on paljon tottuneempi saamaan negatiivista palautetta, ei aina edes kiinnitä huomiota positiiviseen asiaan silloin kun sitä saa. Luulen myös suhtautuvani negatiiviseen palautteeseen enem-

män tosissani kuin positiiviseen, vaikka tiedän kyllä positiivisen palautteenkin voivan olla aivan yhtä rakentavaa kuin negatiivisen. (Laura)

Negatiivisen palautteen suhde opiskelijan uskallukseen on tärkeä kysymys. Roosa pohti näin:

Olisin kaivannut välillä opettajan taholta suurempaa ”missä mennään” -palautetta... Toisaalta kritiikin ja negatiivisen kritiikin suhde on kinkkinen, sitä kaipaa julmuuteen asti suoraa palautetta, mutta säikähtää myös sellaista helposti. Jos kritiikki olisi ollut tiukkaa, olisiko sitten enää uskaltanut laulaa. Suoran kritiikin takiahan me kaikki olimme päätyneet Laulamattomien laulukurssille.

Kaksi vanhinta osallistujaa olivat tyytyväisimpiä:

Palaute opettajalta ja ryhmältä oli positiivista, kannustavaa ja riittävä. Toiset taisivat kaivata enemmän myös mahdollista negatiivista palautetta. Minä en olisi sitä halunnut. Kaipa sitä on saanut tarpeekseen ja tuntee omat puutteensa muutenkin. (Emma)

Ei moitteita tai virheiden osoittelua, mikä on hyvä. Mä kyllä tykkään enemmän onnistumisen vahvistamisesta kuin mokien osoittelusta, ”jotta niitä olisi helpompi välttää”. (Ville)

Ryhmältä ja itseltä saatu palaute

Ryhmältä saatu palaute koettiin yleisesti myönteiseksi, mutta vähänlaiseksi. Mietittiin myös, *kuinka ylipäänsä kriittinen tarkkailu saattaa muuttaa suhtautumista toisiin. Toista kehuessa tulee helposti muita arvosteltua. (Juho)*

Tunneilla olin korostanut sitä, että on opeteltava olemaan kannustava omaa laulamistaan kohtaan ja huomattava myönteiset muutokset. Eräällä kerralla esimerkiksi kotiläksynä oli antaa itselleen kannustavaa palautetta omasta laulamisestaan. Kirjallisissa pohdinnoissa viisi osallistujaa kertoi antaneensa itsellensä myönteistä palautetta. Esimerkiksi Laura:

Itse itselleni antama palaute kohentui projektin aikana. Aluksi oli kamalaa ja noloa laulaa muiden kuullen. ...Mutta kurssin edetessä joskus jopa yllätin itseni laulamasta niin, että se kuulosti itsestäkin hyvältä.

Emma sen sijaan koki, että

omalta kritiikiltä ei voinut välttyä. Välillä kyllä oma huonous nousi pintaan. Minulle oli vaikeimpia ne ”aaria-kerronnat” (ks. liite 17, kohta 2). Niitä oli oikein hauska kuulla toisten esityksenä, eikä silloin

tullut arvostelu mieleen, mutta omalla kohdalla tuppas joskus hiki pintaan. Ehkä suuri syy siihen on myös se pinttynyt esiintymiskammo.

Eräs yksittäinen harjoitus, nimittäin mielikuvat toisen laulamasta ”maisemasta”, koettiin erityisen hyvänä tehtävänä. Harjoitus oli seuraava: suljetaan silmät, ja ensimmäinen laulaja hakeutuu mieleessään lempimaisemaansa. Hän alkaa hyräillen tai laulaen ilman sanoja kuvata asioita, joita kohtaa maisemassaan. Toiset kuuntelevat ja kuvittelevat niitä värejä ja maisemia, joita laulaminen itse kussakin herättää. Laulamisen loputtua jokainen kertoi mielikuvistaan ja kokemuksesta keskustellaan. Jokainen oli vuorollaan laulajana. Laulajan itsensä ja kuulijoiden kertomukset olivat verrattoman monisyisiä värikokemuksia ja tapahtumaketjuja. Esimerkiksi Laura sanoi saaneensa tästä harjoituksesta *kaikkein mieleenpainuvinta palautetta. Oli todella mielenkiintoista nähdä, miten eri ihmiset tulkitsivat kuulemaansa ja myös huomata, että itsekin loin huomaamattani mielikuvia kuulemistani äänistä.* Ja Juho: *Ajatella, että minunkin äänestäni joku voi sellaista (värejä, tunnelmia, maisemia) tavoittaa!* Itse merkitsin päiväkirjaani, että harjoituksen *tunnelma oli keskittynyt, kommentit toisista innostuneita! Tarkkoja kommentteja väreistä ja paljosta muusta. Naurua, kiinnostusta.*

Harjoitusta voi tulkita siten, että tapahtui optimaalinen kytkentä taito-, tieto- ja tunnevyöhykkeiden välille (ks. luku 4.1.2). Koska taito, laulaminen, oli jokaisen säädeltävissä sopivaksi sävelkorkeuksien, voimakkuuden, sävyjen jne. suhteen, tieto- ja tunnevyöhykkeellä mieli saattoi vapautua havainnoimaan mielikuviutmaisemaa yksityiskohtineen ja mielikuvat ja tunnelmat tavallaan loivat ääntä vailloikein suorittamisen painetta. Ei tarvinnut keskittyä laulamisen taitopuoleen. Samalla tuli esiin oman äänen kautta itsestä jotain, johon muut reagoivat kiinnostuksella ja omien mielen maisemiensa kautta. Kokemus oli hyvin yhteisöllinen.

11.4.3 Opettajan näkökulma ja palaute

Reflektiivisellä ajattelulla toiminnan parantamiseksi ja omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi on keskeinen osa toimintatutkimuksessa (Mezirow 1996, 8; Carr & Kemmis 2002, 162–175). Opiskelijoiden voi sanoa reflektoineen kokemuksiaan koko prosessin ajan niin keskusteluissa opettajan ja toistensa kanssa kuin kirjallisissa pohdinnoissaan. Myös omaan ajatteluuni ja toimintaani liittyi jatkuva reflektointi. Syksyn mittaan se koski opetuksen suunnittelua, yritystä löytää ryhmän tarpeita vastaavia harjoitteita jne. Reflektoinnin apuna toimivat mm. tapaamisten videoitut nauhoitukset ja opiskelijoiden tuntipalautteet laulupäiväkirjoissa. Päiväkirjoissa he arvioivat jokaisen tapaamisen lopussa tunnilla tehdyt harjoitukset asteikolla 1–10 (erittäin hyödyllinen–miellyttävä) sekä kirjoittivat vapaamuotoisia kommentteja. Saatoin kommentoida palautteita seuraavalla kerralla ja osoittaa siten, että otan palautteen vakavasti. Esimerkiksi ensimmäisen tapaamisen ”Ihmettelylaulun” (ks. liite 17, kohta 2) enemmistö koki hyödyttömäksi ja/tai epämiellyttäväksi. Se oli *vaikea* ja *ei-kiva*. Jatkossa vältin ”Ihmettelylaulun” kaltaisia tehtäviä tai yritin ohjeistaa tehtäviä selkeämmin. Projektin ensimmäisillä tunneilla muutamat antoivat joillekin tehtäville aivan alhaisia numeroita (2 tai 3),

mutta kurssin loppua kohden numerot nousivat. Pidän sitä seikkaa, että opiskelijat antoivat tuntipalautteessa myös alhaisia numeroita, yhtenä osoituksena hyvästä ilmapiiristä; oli mahdollista kyseenalaistaa opettajan antamia tehtäviä. Se, että numeroarviot paranivat loppua kohden, voi johtua siitä, että työskentelytavat kävivät tutuiksi ja alettiin oivaltaa harjoitusten yhteys laulutaitoon selkeämmin. Tunneilla käytettiin myös aikaa ”miltä tuntui” -kysymykseen aina jonkin tehtävän jälkeen, mikä koettiin ilmeisestikin hyväksi. Esimerkiksi Ville kommentoi (3.2.2000) ”miltä tuntui” -istuntojen olleen *sekä kivoja että antoisia, oli tilaisuus antaa ja saada palautetta*.

Omat tuntemukseni olivat syksyn mittaan vaihdelleet innostuneista ja myönteisistä väsyneisiin ja epäileviin. ”Oppiiko kukaan mitään?” oli kysymys, joka askarrutti minua paljon. Jouduin vähitellen luopumaan siitä idealistisesta ja hie-man epämääräisestä ajatuksesta, että pelkästään laulamisrohkeutta ja -kokemusta saamalla osallistujien laulutaito paransi. Ensimmäisen kerran saatoin itse havaita viidennellä tapaamiskerralla jokaisen laulutarkkuuden kehittyneen, kun tapasin opiskelijat yksitellen ryhmätunnin ohessa. Havainto oli itselleni opettajana erittäin tärkeä. Se auttoi uskomaan, että olemme oikealla tiellä. Seuraavassa tapaamisessa luottamus prosessiin jälleen vahvistui, kun ensimmäisen kerran onnistuttiin yhdessä laulamaan nuotilleen ”Elefanttimarssia” (ks. luku 10.1).

Ryhmätilanteessa monia seikkoja jäi opettajalta varmasti huomaamatta. Eetu kirjoitti näin: *Ehkä opettaja olisi voinut neuvoa enemmänkin. Esimerkiksi itselläni tulee pitkistä laulamisesta kurkku kipeäksi johtuen jännityksistä kurkussa ja kun kysyin tästä, niin vastaus oli, että pitää vain rentoutua. No, sinällään hyvä neuvo, mutta miten...* Itselläni ei ollut minkäänlaista muistikuvaa asiasta, mutta opiskelijan kommentti oli varsin oikeutettu.

Kuten edellisen luvun alkupuolella todettiin, Veera oletti, että [sen] *mihin laulamissa tulisi kiinnittää huomiota, olisi pitänyt pelata itsearviointin kautta*. En tiedä, mihin Veeran käsitys itsearviomisesta perustui, enkä edellyttänyt opiskelijoiden yksinään pystyvän esimerkiksi asettamaan tavoitteita. Oli kuitenkin päässyt huomaamatta syntymään tilanne, joka saattaisi vaikuttaa kielteisesti oppimiseen. Minun olisi pitänyt todennäköisesti selvemmin korostaa sitä, että kaikenlaiset epävarmuutta herättävät ja mieltä askarruttavat seikat kannattaa ottaa esiin, vaikkapa kahden kesken. Kun toiset ryhmän jäsenet herkästikin kyselivät asioita, tuudittauduin siihen, että kaikki tekevät niin. Veeran kommentti auttoi huomamaan, että opiskelijoita pitää selvemmin rohkaista tuomaan ajatuksensa esiin.

Opiskelijoiden toivoma tarkan palautteen tarve oli tullut selvästi esiin, mutta ryhmätunneilla tarkan palautteen antaminen ei ollut mahdollista. Saatoimme kyllä etsiä yhdessä laulun aloitussäveltä niin, että kiersin jokaisen luona ohjaamassa sävelkorkeutta yksilöllisesti. Koska osaaminen oli useimmilla horjuvaa, yhteistä aloituskorkeutta ei yleensä löytynyt; kun joku sai sen kohdalleen, toisella se jo muuttui. Tällaisten kokemusten myötä päätös jatkaa projektia ensimmäisen syksyn opetusjakson jälkeen ja aloittaa myös yksityistunnit tuntui järkevältä ja ainoalta mahdolliselta.

Jos alun perin olisi hyödynnetty myös yksityistunteja, Eetun ja Veeran kuvaamilta tilanteilta olisi ollut helpompi välttyä. Kun yksityistunnit sitten alkoivat, myös siellä oli mahdollista keskustella mieltä askarruttavista asioista. Yksityistun-

nit¹³² antoivat myös tutkimuksellisesti mahdollisuuden selvittää tarkemmin laulamishankaluuksien luonnetta.

Negatiivisen palautteen puuttuminen?

Oma kehittyminen askarrutti tietysti osallistujia, ja jo ensimmäisellä ryhmätunnilla lokakuussa 1999 käytiin seuraava keskustelu:

- Juho: *Annaks sä palautetta, annetaaks me palautetta, saadaks me palautetta, ihan minkälaista vaan palautetta [naurua]?*
- Opettaja: *Erittäin hyvä pointti... pyrin siihen, että ihmiset huomaa erityisesti, miten ne on onnistuneet. Olen sitä mieltä, että negatiivisen palautteen osuus nousee keskimäärin isommaksi suhteessa positiiviseen palautteeseen saajan mielessä.*
- Juho: *Haluaisin negatiivista palautetta, että saisin reaalisen kuvan, muuten kuva voi vääristyä. Jos koko ajan saa hyvistä puolistaan positiivista palautetta, niin kyllä siitä tulee vähän vääristynyt kuva...että oikeesti tietäs, missä liikutaan.*
- Roosa: *Että ryhmässä menee eteenpäin ja uskaltaa rohkeesti tehdä, niin se positiivinen palaute on tärkeitä. Oisko mahdollista tehdä sillai, että esim. kurssin lopussa saisi lyhyen arvion, et mitä nyt ja miten tästä eteenpäin...must tuntuu, että se olisi tärkeämpi kuin prosessin aikana.*
- Opettaja: *Okei, noi on hyviä pointteja, mut ihan oikeesti, en voi sanoa hirveen paljon ennen kuin alan tuntea teitä. Enhän voi tietää onko jokin juttu aina näin, tai mikä sen painoarvo on sulle tai jollekin toiselle. Mä liikun hyvin nopeasti epärealistisilla vesillä silloin, jos rupean sanomaan, et mitä sä et osaa. Väitän, että on hirveen paljon asioita, joissa ei ole oikeata ja väärää. Sorry kaikille, ihan oikeesti ei oo sitä yhtä oikeeta tapaa tehdä! Sanon ehdottomasti, jos joku kireästi [näytin kiristämällä kaulaa] laulaa tällai ja se tekee pahaa sen äänelle. Mut muuten kannatan lämpimästi Roosaa ajatusta. Ehdotan, että jokainen tunnistelee omalla kohdallaan, et tältä musta tuntuu... et tää oli kivaa, tää oli ihan mälsää tai ihan simppeliä. Sillai pyydän oleen avoimin silmin ja korvin liikenteessä itseemme nähden... Otan mielelläni vastaan, kiitos, tän tyypisiä kommentteja. Palaa tähän heti Juho, jos sulla on sellainen tunne, että pitäis tulla enemmän palautetta. Mä sit taas perustelen, jos mä en voi...[naurua].*
- Juho: *[nauraen] Just niin!*

132 Mahdollisuus ei koskenut valitettavasti tasapuolisesti kaikkia. Lähtötasoltaan parhaimmille saatoin aikapulan takia tarjota yhteensä vain 4–5 yksityistuntikertaa (ks. liite 16). Tämä kuitenkin riitti heidän laulutaitonsa olennaiseen kehittymiseen.

Koin aika hämmäntäväksi toivomuksen ”rehellisestä palautteesta”, jolla tunnuttiin tarkoitettavan ennen kaikkea negatiivisten seikkojen suoraan sanomista. Pyrin puheenvuorossani hieman ympäripyörein sanankääntein korostamaan mahdollisimman tiukasti, että projektissa on parempi edetä positiivisin askelin yrittämällä vahvistaa sitä, mikä toimii, ei kiinnittämällä huomiota siihen, mikä ei vielä toimi. Heijastuuko kielteisen palautteen toivomuksissa mahdollisesti koulu- ja yliopisto-maailmassa yleinen palautemalli vain kielteisiin asioihin huomion kiinnittämiseksi? Jos ei saa negatiivista palautetta, on kuin ei saisi palautetta ollenkaan. Positiivisella palautteella ja palautteen antajalla tuntui olevan uskottavuusongelma (ks. Lonka 2001, 131–133).

Se, että pyrin projektin alkuvaiheessa ryhmätunneilla välttämään kielteisen/kriittisen palautteen antamista, oli täysin harkittua ja jo opettajan etiikka vaati sitä. Aloitettaessa projektia olimme toisillemme vieraita, vaikka muutamat henkilöt olivatkin opiskelutovereita. Itse en tuntenut heitä ihmisinä enkä myöskään lähemmin heidän laulamishankaluuksiaan. Olisi ollut mahdollista, että palautteeni olisi osunut täysin harhaan, jos liian varhaisessa vaiheessa olisin ruvennut mestaroimaan jonkun laulamista. Koska ihmiset kantoivat mukanaan lauluhaavojaan, oli pyrittävä kaikin tavoin siihen, että niitä ei ainakaan tule lisää. Roosan pohdinta osui minusta asian ytimeen: *Jos kritiikki olisi ollut tiukkaa, olisiko sitten enää uskaltanut laulaa. Suoran kritiikin takiahan me kaikki olimme päätyneet Laulamattomien laulukurssille.* Valitsin tietoisesti paljon sellaisia harjoitteita, joissa laulamistarkkuus ei ole pääasia ja jotka palvelevat kuitenkin omaan ääneen tutustumista. Oli myös annettava ihmisille aikaa tutustua toisiinsa.

Opiskelija saattoi joskus antaa itselleen varsin huonoa palautetta vaikkapa hermostuessaan itseensä, kun tuntui, että ”mikään ei onnistu”. Saatoin huomauttaa hänen asettavan itselleen kohtuuttomia vaatimuksia ja sanoa: *On epäreilua sanoa itselleen ”miten kauhean kuulonen ääni musta lähti!” Pitää opetella kuuntelemaan ystävällisesti itseään ja sanomaan päinvastoin, että tulipas sieltä mukava tai erikoinen ääni. ”Erikoinen” tai ”mukava” jättävät enemmän tilaa ympärille, mutta ”kauheaksi” nimittely lannistaa.*

Opettajan on kuitenkin otettava tosissaan, kun opiskelija esimerkiksi moittii itseään osaamattomuudestaan. Osaamattomuuden kokemus on tosi ja tavallisesti turhauttava opiskelijalle itselleen. Opettajan olisi koko ajan luotava uskoa prosessiin, että oppimista tapahtuu, vaikka se ei aina ole selvästi havaittavissa. Oppimisen rytmiin kuuluvat niin edistysaskeleet, takapakit kuin suvantovaiheetkin. Hänen olisi autettava asiantuntemuksellaan opiskelijaa huomaamaan, missä edistystä on jo tapahtunut. Hänen olisi myös autettava häntä malttamaan mielensä, koska oppiminen on joskus oppijan itsensä kannalta tuskallisen hitaan tuntuista. Oppimisen tukitelineet ja lähikehityksen vyöhyke tunnehavaintokokemuksineen (ks. luku 7.3.3) rakentuvat juuri tämänkaltaisesta opettajan valmennusotteesta.

Tässä projektissa onnistuin varmasti vaihtelevasti siinä, miten pystyin valaamaan uskoa prosessiin (ks. Kindsvatter ym. 1988, 36–40). Ainakin jossain määrin se onnistui Veeran antamasta kommentista päätellen: *Vetäjä loi sellaisen tunteen, että kyllähän tämä alkaa sujua ja kaikilla on laulamisen suhteen toivoa... Hän oli koko ajan iloinen ja ilmeisen innostunut siitä mitä teki. Kai se innostus tarttui meihin ryhmäläisiinkin.* Projektin jatkuessa ensimmäisen syksyn jälkeen palautekysy-

mys ratkesi luontevasti. Yksityistunneilla opiskelijat saivat ohjaavaa palautetta (KR, Welch 1985), mikä auttoi olennaisella tavalla laulutaidon kehittymistä.

11.5 Laulaminen, itse ja itseluottamus

Minän kaksi keskeistä ulottuvuutta ovat minä toimijana ja minän kyky arvioida omaa toimintaansa. Toiminta tavallaan ulkoistaa minää – ilmiö, josta Bruner (1996, 35–37) käyttää nimitystä ”extended self” – ja läpäisee niin taito-, tieto- kuin tunnevyöhykkeetkin (Kurkela 1997a, 9–15). Toiminta tapahtuu jollakin näyttämöllä jossakin mahdollisessa maailmassa, toisin sanoen sosiaalisissa ja kulttuurisissa merkitysverkoissa (Holland ym. 2001, 14) – olivatpa merkitykset julkilausettujia tai eivät. Osallistujien aikaisemmat useimmiten varsin latistavat ja itsetuntoa haavoittavat laulamiskokemukset liittyivät esteettisabsoluuttisen musikaalisuuskäsityksen maailmaan. Lauletaan-projekti oli tavallaan yritys luoda uusi mahdollinen maailma, jossa tutkitaan uusia ja erilaisia merkityksiä laulamista ja omasta laulutaidosta. Muodostimme käytäntöyhteisön (Wenger 2003, 45–49), jossa oli mahdollista tehdä musiikkia, ilmaista itseään ja opiskella laulamista. Koska yhteisössä toimimalla ihminen jäsentää paitsi toimintaansa myös itseään, oli tärkeää kysyä, miten osallistujat kokivat projektin itseluottamuksensa kannalta.

Toukokuussa 2000, lukuvuoden päättyessä osallistujat vastasivat seuraaviin kysymyksiin: ”Miten luonnehtisit laulamisesi ja itseluottamuksesi suhdetta? Vertaile tilanteeseen vuosi sitten ja prosessin aikana tapahtuneita muutoksia. Kuinka tärkeää itseluottamus on laulamisen suhteen? Mitkä seikat ruokkivat itseluottamusta?” (Kyselylomake II, liite 11)

Kaikissa vastauksissa todettiin itseluottamuksen olevan erittäin tärkeä ulottuvuus laulamisesa, ja että projekti vaikutti siihen myönteisesti. Seitsemässä vastauksessa eriteltiin projektin aikana syntynyttä myönteistä kehää: kun sai harjaannusta ja havaitsi laulutaidon kehittyvän, sai onnistumisen kokemuksia, mikä paransi itseluottamusta laulamisen suhteen. Tämä taas innosti harjaantumaan lisää. Ryhmän ja opettajan positiivisen palautteen todettiin kannustaneen ja vahvistaneen itseluottamusta. Seuraavassa kommentissa heijastuvat mielestäni osallistujien yleisesti jakamat tuntemukset:

Projekti on kyllä vaikuttanut itseluottamukseen positiivisesti kun niinkin suuri elämänalue kuin musiikki ja laulaminen, joka on aina ollut nolouden aihe, ei enää ole niin vaikeaa kuin aiemmin. (Laura)

Vaikka kirjoituksissa puhuttiin itseluottamuksesta, vastauksia voi tulkita myös minäpystyvyyden valossa. Esimerkiksi Juho kirjoitti:

Itseluottamus on kasvanut hurjasti kuluneen vuoden aikana, siis suhteessa laulamiseen. Tuskin muuten. Jotenkin ajattelen laulamisen ja itseluottamuksen suhteellisen erilliseksi muusta. Menestyminen opinnoissa tai jossain muulla elämänalueella ei tuo luottamuksen kasvua suhteessa laulamiseen. Itseluottamusta ovat ruokkineet onnistumisen

kokemukset, positiivinen palaute itsen ulkopuolelta ja tietenkin oman edistymisen havainnointi.

Juhon ajatukset voisivat olla peräisin suoraan minäpystyvyyden oppikirjasta, vaikka hän ei käytäkään käsitettä minäpystyvyys. (Ks. Bandura 1997, 14; Pajares & Schunk 21.)

Myös Niko eritteli mielenkiintoisella tavalla itseluottamuskäsitettä:

”Perusitseluottamus” liittyy elämään ylipäätään. Eri asioiden tekemiseen liittyy itseluottamuksen haara-alueita. Laulaminen liittyy varmasti ”laulamisitseluottamuksen” lisäksi myös ”perusitseluottamukseen”. Perusitseluottamukseen projekti on vaikuttanut siten, että olen ”irrottanut” laulamisen siitä: en enää koe laulamisella-ni/laulamattomuudellani olevan yhtyettä ihmisarvooni. Ennen häpesin laulamattomuuttani & laulutaidottomuuttani. Tämä on paradoksi: laulutaito on kohentunut, mutta en enää pidä sitä haudanvakavana asiana.

Koska ihmisen itsesäätely perustuu paitsi henkilökohtaisten resurssien ylläpitämiseen ja kasvattamiseen, myös itsen hyvinvointia uhkaavien tekijöitten torjumiseen (Boekaerts & Niemivirta 2000, 428), on luotava oppimisympäristö, jossa ei tarvitse kuluttaa energiaa itsen suojaamiseen. Tunnehavaintokokemuksen laatu on tärkeä ja vaikuttaa myös oppimistuloksiin (Mahn & John-Steiner 2002; Hakkarainen ym. 2004, 209).

Tulkitsen seuraavat pohdinnat niin, että projektin tunneilla ei itsen hyvinvointi tuntunut uhatulta:

Laulukurssi oli turvallinen ympäristö uskaltautua laulamaan. Kun tietää, että virheet ei haittaa, voi käyttää ääntään. Jännitys tukkii kurkun, mutta kun ei tarvitse jännittää, äänikin kuulostaa paremmalta...Itseluottamusta kasvattaa se, että laulaminen on hauskaa, ja vaikka laulaisi väärinkin, niin se voi kuulostaa hyvältä. Väärällä sävelelläkin laulaminen on laulamista. Jos ei pysy sävelessä, voi tehdä omia lauluja. (Anni)

Laulamisella ja itseluottamuksella on suora suhde – ainakin minulle. Tälle kurssille tuleminen on raottanut jotain hyvin syvää sulkua sielussani. ...tämä laulaminen on syvimmin tunnetasolla ja liittyen nimenomaan estoihin. Avan ja ryhmän kannustus oli mannaa haavoille. (Emma)

Virtauskokemuksia

Sekä ryhmä- että yksityistunneilla koettiin intensiivisiä toimintaan keskittymisen hetkiä. Niiden voi tulkita vaikuttaneen virtauskokemuksen lailla. Virtauskokemuksen ydin liittyy psyykkisen energian menestykselliseen kohdistamiseen, jol-

loin ajatukset, aikomukset, tunteet ja havainnot suuntautuvat samaan päämäärään. Virtauksen kokeminen tuottaa syvää tyydytystä ja on omiaan lisäämään itseluottamusta. (Csikszentmihalyi 1991, 33–42.) Näin oletan tapahtuneen toisinaan niin yksityistunneilla kuin ryhmässäkin silloin, kun tehtävä oli sopiva osaamistasoon nähden ja pystyttiin keskittymään toimintaan minän suojelemisen asemesta. Mielestäni vaikkapa Juhon seuraavan kuvauksen voi tulkita virtauskokemuksen avulla tapahtuneeksi minuuden jäsentymiseksi: *Käsitys omasta itsestä on muuttunut, koska on voinut tutustua ennalta täysin tuntemattomiin alueisiin... Tää on niin suuri juttu, ettei sitä osaa sanoin edes kuvata. Ikiaikainen haave on pikkuhiljaa toteutumassa!*

Samoin Iidan tekstiviestin, jonka hän lähetti kesällä 2000, voi ajatella viittaavan virtauskokemukseen: *Edistystä "laulu-urallani". Pidin eilen yksin sanajumalanpalveluksen ja lauloin liturgiat! Vieläpä siitä sävellajista, jonka kanttori antoi!*

Emman kuvaus 29.11.2000 kertoo riemukkaasta kokemuksesta, jota myös voisi tulkita virtauksena:

Täytyy kertoa se perjantain tunnelma (ryhmätunti). Niin rättiväsynyt kuin olinkin laulamaan tullessani, niin lähdin sieltä hyvin kovin virkistyneenä. Se oli uskomaton muutos. Muutenkin koen vasta nyt saaneeni uskallusta tähän "ulkoiseen laulamiseen"; sisällä soi useinkin, vaikka se sisäinen ääni on ollut lähes muumioituneena. Eilen tullessani bussissa lauloin sisäisesti samalla kun muistelin perjantain lauluja. Bussin ja kodin välillä lauloin jo puoliääneen pimeydessä päilyillen. Sitten kotona teetä keittäessäni kajautin "Arvon mekin ansaitsemme", johon miesystäväni sanoi, että sehän meni hyvin ja lauloimme yhdessä pari säettä (äänekkäästi), kunnes poikani kielsi meluamasta, koska häntäkin aina kielletään kovaäänisestä. No, tämä ei jää tähän...

Projektin aloitusyksynä 1999 tein selkeän arviointivirheen eräällä ryhmätunnilla: pyysin Juhoa tuolilla seisten laulamaan "Partisaanivalssin" yksinään. Hän teki niin kuin käskettiin. Koska hän ei vielä tuolloin pystynyt säätelemään sävelkorkeuksia, eikä edes muistanut miten laulu menee, ei hänelle ollut mahdollista laulaa laulua edes suunnilleen nuotilleen. Tehtävä oli suhteettoman vaikea ja omiaan herättämään ahdistusta; mikäli haasteet ovat liian suuret, ihminen ahdistuu ja jos taas liian pienet, hän kyllästyy (Csikszentmihalyi 1991, 74–76). Virtauskokemusten kannalta tällaiset tilanteet ovat kohtalokkaita, ja projektin myönteinen ilmapiiri tuskin olisi kestänyt monia tällaisia opettajan virheitä. Tajusin jo tapahtuman aikana, että harkintakykyni petti, mikä hävetti kovasti. Jälkeenpäin pyysin Juholta anteeksi, ja keskustelimme asiasta. Hän vakuutti, ettei saanut haavaa itsetuntoonsa, ja asia onneksi saatiin pois päiväjärjestyksestä.

Mielestäni projektin työskentelyssä tuli selvästi esiin, että virtauskokemukset ovat mahdollisia muillekin kuin huippuosaajille. Kun tehtävä on sopivan haasteellinen ja ihminen voi turvallisessa ympäristössä keskittyä siihen, voi millä osaamistasolla tahansa saavuttaa merkittäviä itseyttä jäsentäviä huippukokemuksia.

11.6 Miten ajatukset laulutaidosta muuttuivat?

Projektia aloitettaessa laulutaitoa kuvattiin melko ehdottomin sanankääntein: puhuttiin omasta laulutaidottomuudesta ja siitä ”että en osaa laulaa”. Käsitykset edustivat tyypillistä absoluuttista laulutaitokäsitystä – sen maailmassahan osallistujat oli luokiteltu laulutaidottomiksi. Projektin myötä osallistujat lauloivat luultavasti enemmän kuin aikaisemmin elämässään. Jokainen huomasi, että muillakin oli ollut ikäviä laulamiskokemuksia. Ennen kaikkea he alkoivat havaita edistymistä sekä omissa että muiden taidoissa. Prosessin myötä suhtautuminen omaan laulamiseen ja laulutaitoon siis alkoi muuttua. Lukuvuoden päättyessä toukokuussa 2000 kysyin opiskelijoilta, mitä he nyt ajattelivat kuuluvaksi laulutaitoon. Onko se nuotilleen eli ”oikein” laulamista vai voiko se olla esim. asenne ”jokainen saa laulaa omalla äänellään, meni oikein tai väärin” -tyyppistä (kyselylomake II, liite 11)? Vastaukset ilmensivät relativisempaa näkemystä laulutaidosta: laulaminen nähtiin nuotilleen laulamisen ohella oman äänen ja tunteiden ilmaisukanavana sekä kehitettävissä olevana mahdollisuutena.

Seitsemässä kymmenestä vastauksesta korostettiin nuotilleen laulamista, kuitenkin hengessä, että *pienet virheet eivät haittaa*. Laulutaitona pidettiin myös *rohkeutta tai uskallusta laulaa, iloa laulamisesta sekä hengittämistä ja äänenkäyttöä*. Myös mainittiin *perinteisen käsityksen ”oikein” laulamisesta olevan rajoittunut* (Roosa).

Veeran ja Emman vastaukset edustivat eräänlaisia ääripäitä. Toinen painotti oikein laulamista ja toinen tunteiden mukanaolon tärkeyttä. Veera: *Laulaminen ei mielestäni voi olla pelkkä asenne. Laulutaitoon kuuluu myös se, että laulaa jotta-kuinkin oikein. Toki jokainen laulaa omalla äänellään, mutta jos henkilö tietää laulavansa täysin väärin, voi hän kontrolloida äänen voimakkuutta ryhmätilanteissa laulettaessa*. Veeran näkemys on hieman yllättävä eikä kovin hedelmällinen kannustavan ilmapiirin kannalta. Äänen voimakkuuden kontrollointi ryhmätilanteissa on epävarmalle laulajalle vaikeaa, ja siihen liittyy todennäköisesti nolouden tai häpeän tunteita. Siten toteamus siitä, että jokainen laulaa omalla äänellään, tuntuu kumoutuvan kontrolloimiskehotuksen myötä. Emma puolestaan kirjoitti: *Kyllähän se tekniikka hioo puhtautta, mutta ilman tunnetta, intuitiota ja itsensä antamista laulu voi olla kylmää eikä tavoita kuulijoita; eli molempi parempi*.

Anni huomautti, että

jokainen saa laulaa omalla äänellä -asenne ei kerro mitään laulutaidosta, vaan on suvaitsevaisuuden merkki, jos se kohdistuu toisiin ihmisiin, ja itsevarmuuden merkki, jos se kohdistuu itseensä. Type-ryyttä on arvostella toisia ihmisiä ilkeästi.

Alkupalvesta 2001, kun projekti oli jo loppunut, pyysin osallistujia kertomaan projektin ulkopuolisesta lauluelämästä: ”Oletko laulanut yhdessä muiden kanssa esim. kirkossa tai yhteislaulutilanteissa? Miltä tuntui?”. Kysyin myös ”Miten kuvaat kaiken kaikkiaan laulutaitoasi ja laulamistasi nyt?” (kyselylomake III, liite 12)

Kaikki kertoivat laulaneensa jossakin, kirkossa, ala-asteella opetustilanteissa, sukujuhlissa jne. Laulamista kuvattiin myönteisesti, *se on kivaa*; oli rohjettu laulaa kovempaa; jos joku pää kääntyi katsomaan, se ei haitannut; oli uskallettu ajatella, että *osaanhan mä laulaa; kuin suhde laulamiseen olisi normalisoitunut: joskus osaa, joskus ei*. Jokaisen mielestä oma laulutaito oli paljon parempi projektin lopussa kuin alussa. Seitsemän osallistujaa kymmenestä toi esiin halunsa ja mahdollisuutensa edelleen kehittyä. Esimerkiksi Roosana sanat kuvaavat näitä ajatuksia hyvin: *Olen tyytyväisempi, mutta janoan lisäoppia. Ennen ajattelin, että en osaa enkä voi oppia. Nyt tiedän, että voin oppia, mutta kaipaen vielä harjoitusta*. En epäile, etteivätkö loputkin kolme henkeä olisi ajatelleet voivansa kehittyä edelleen, he eivät vain tulleet maininneeksi sitä. Heistä Anni ja Eetu kuvasivat itseään myönteisesti ”keskivertolaulajiksi”. Emma sanoissa kaikuivat syvemmät elämänskysymykset. Hän sanoi: *Laulaminen ei ole minultakaan kielletty. Ikään kuin osa ihmisarvoa olisi palautettu, hyväksytty*.

Tulkitsen niin, että puolitoista vuotta kestänyt projekti oli avannut jokaiselle portin laulamisen maailmaan. Projektin aikana oli saatu voittopuolisesti myönteisiä laulamiskokemuksia. Oli tutustuttu omaan ääneen ja löydetty siitä aikaisemmin tuntemattomia alueita. Laulutaito oli parantunut ja oli syntynyt tietoisuus siitä, että taidossa voi edelleen kehittyä. Aikaisemmat musiikkikokemukset olivat olleet etupäässä passiivisia lähinnä kuuntelemiseen perustuvia (poikkeuksena piana soittava Eetu). Nyt oli laulamalla itse osallistuttu musiikkiin ja päästy uudella tavalla osalliseksi siitä, mitä musiikki voi ihmiselle tarjota ja miten se voi auttaa ihmistä elämään onnellisempana. Laulamisesta näytti tulleen väylä hyvän musiikkisuhteen (Kurkela 1997b) mahdollistajaksi.

11.7 Mitä tapahtui laulamislle projektin jälkeen?

Runsas puolitoista vuotta projektin loppumisen jälkeen kesällä ja syksyllä 2002 osallistujat kertoivat kirjallisesti siitä, mitä heidän laulamislleen kuuluu (Seurantakysely, liite 13). Yleissävy viesteissä oli positiivinen. Kaikki lauloivat, ainakin jonkin verran. Iida, Anni ja Veera kertoivat laulaneensa opintoihin liittyvissä liturgisissa harjoitustilaisuuksissa, kokeneet onnistuneensa tehtävissä ja saaneet positiivista palautetta. Veera kertoi, kuinka *Laulu meni loistavasti. Opponenttini kysyi, olenko harrastanut laulua. Se oli mahtavaa*. Eetu oli laulanut liturgina seurakunnan edessä kaikki vuorolaulut. Roosa työskenteli jo seurakunnassa laulaen jumalanpalvelusliturgioita ja nuorten kanssa virsiä ja hengellisiä lauluja. Hän mainitsi hienoisista suorituspainesta ja sanoi nauttivansa laulamisesta erityisesti yksin ollessaan. Laulaminen oli myös rukouksen väline hänelle.

Laulaminen koettiin yleisesti positiivisena. Ville kertoi, kuinka lakkiaisissa oli yllättäen käynyt niin, että hän ikään kuin johti laulua, kun muut eivät muistaneet sanoja. Eetun ystävä oli pyytänyt häntä aloittamaan ruokavirren, koska ”laulat niin hyvin”. Hän kertoi, kuinka positiivinen lausuma oli antanut hänelle itsevarmuutta niin, että hän sai pysyttyä nuotissa, vaikka ystävä ei ihan pysynytkään.

Myös Laura sanoi laulamisen olevan nykyisin *oikeastaan aina positiivinen kokemus*. Hän toivoi, että oikean äänenkorkeuden löytäminen muuttuisi vähitellen helpommaksi, mutta olevansa oikeastaan sangen tyytyväinen siihen laulutaitoon, joka hänellä nyt on.

Ehdollisimmin omaan laulamiseensa suhtautuivat Emma, Juho ja Niko. Sekä Juholla että Nikolla oli palautunut hieman varauksellinen suhtautuminen siihen, että muut kuulevat omaa laulamista, mikä ei kuitenkaan aina haittaa. Niko sanoi laulamisen ympärille liittyvän kuitenkin

roppakaupalla kummallisia fiiliksiä (epävarmuus, häpeä yms.). Tiedän, että ääni saattaa totella hyvinkin, mutta em. fiilisten vallassa laulaminen ei onnistu. Juho totesi, että positiiviset laulamiskokemukset rajoittuvat projektin aikaisiin lauluhetkiin, jolloin sai opettajalta feedbackiä. Ja ehkä joihinkin tilanteisiin kotona, joissa olen hoilottanut täyttä päätä. Negatiiviset kokemukset ovat sisäisiä: kun ääni tuntuu olevan painuksissa tai muuten hallintakyvyn ulottumattomissa ja oikeaa sävellajia ei tunnu löytyvän millään. Emma sanoi, että kyllä minä arastelen vieläkin omaa lauluani, joukossa usein ”ääni katoaa” eli laulu muuttuu sisäiseksi.

Kaksi ikävää seikkaa tuli esiin. Roosa mainitsi, kuinka jumalanpalvelusharjoitusten ohjaaja oli sanonut, että Roosa *pysyy kyllä nuotissa, mutta ei aloita laulua siitä nuotista, joka intonaatiossa jää viimeksi soimaan, kuten pitäisi*. Roosa kertoi yrittäneensä selvittää ohjaajalle tilanteensa, että hän oli ollut 20 vuotta laulamatta ja että hänelle on suuri askel laulaa yksin toisten edessä. Kahden päivän kuluttua ohjaajan palaute oli sama ja Roosa totesi, että *hän ei ymmärtänyt! Onneksi muut ryhmäläisemme, jotka olivat nähneet, etten kahta vuotta aiemmin pystynyt laulamaan ollenkaan, kannustivat*. Ohjaaja ei ilmeisesti lainkaan käsittänyt Roosan lauluhankaluuksien luonnetta, ja palaute vain latisti Roosan lauluhaluja ja -uskallusta.

Juho puolestaan kertoi, kuinka oli mennyt tiedekunnassaan syksyllä 2002 innostuneena ensimmäiseen harjoitukseen kuoroon, jonka mainostettiin sopivan kaikille. Juhon kertoman perusteella kuoro pyrki ilmeisesti toimimaan ”Kör för alla” -periaattein (ks. luku 3.3.2). Kuitenkin ensimmäisessä kokoontumisessa alettiin heti laulaa kaanonissa suhteellisen vaativia lauluja. Juho olisi kaivannut – ja ehkä monet muutkin – hitaampaa etenemistä ja opastusta tehtäviin. Hän poistui pettyneenä paikalta ja kertoi jälkepäin huhtikuussa 2004 muistavansa *sen syvän ahdistuksen ja pettymyksen siitä, miten odotukset eivät täyttyneet, ja Lauletaan-projektissa syntyneet onnistumisen kokemukset tuntuivat asetettavan kyseenalaisiksi (itse siis epäonnistuessa kyseenalaistan ne)*. Kuoron, jonka mainostetaan olevan kaikille avoin, olisi myös käytännössä toimittava siten, että laulaminen siellä on kaikille mahdollista. Tämä edellyttää mm. hidasta etenemistä ja riittävän helppoa ohjelmistoa (Lampinen, 2000). Muutoin tehdään todellinen karhunpalvelus laulamisessaan epävarmoille henkilöille.

Sekä Roosan että Juhon kertomassa tapauksessa ohjaajilta puuttui ilmeisesti sekä tietämys laulutaidon ja -taidottomuuden lukemattomista vivahteista että kyky ja/tai halu auttaa vaikeuksissa. Tämä ei sinänsä ole ihmeteltävää, niin asiatonta

kuin se onkin. Kuten laulamiskulttuuria pohtiessani totesin, musiikkikasvatusinstituutioissa toimiville musiikin ammattilaisille ei tavallisesti muodostune käsitystä siitä, mitä laulamisesta epävarmoilta voi vaatia ja miten laulutaitoa voi kehittää¹³³.

Juho pohti kuvaamaansa tapausta vielä näin:

Jos musiikinopettajani olisivat edustaneet samoja näkemyksiä kuin sinulla on, voisi musiikillinen historiani olla hyvinkin toisen näköinen. Vaikka ehkä laulajaksi en olisi koskaan tullut, niin olisin voinut kehittää muuta musiikillista osaamistani ja opetella ehkä jonkin instrumentin soittamisen. Nythän usein mielletään, että jos ei osaa laulaa, ei ole musikaalinen. Tämän takia jo ajatuksen tasolla luovuin ajatuksesta opetella soittamaan jotain soitinta. (28.4.2004)

Osallistujien laulusuhde siis vaihteli, mutta sen voi sanoa pääosin olleen myönteinen tai jopa erittäin myönteinen myös puolitoista vuotta projektin jälkeen. Projektia muistettiin ainoastaan positiivisin sanoin. Esimerkiksi: [pidän jälkeinpäin yhteistä työskentelyä] *erittäin hedelmällisenä, tarpeellisena ja antoisana* (Niko); *koko projekti on ollut minulle ikimuistoinen kokemus* (Laura); *vuoden työskentely oli ainakin minulle erittäin tärkeää, ja se innosti minua paljon laulun suhteen* (Eetu); *yhteinen työskentely tuntui kaiken kaikkiaan todella antoisalta* (Iida).

Lisäksi kerrottakoon, että Anni aikoi marraskuussa 2003 aloittaa laulutunnit. Ville on ottanut laulutunteja ja aloittanut kitaran soittamisen vuosikymmenien tauon jälkeen sekä osallistunut viitenä kesänä laulukurssilleni. Roosa, juuri äidiksi tulleen, kertoi joulukuussa 2003 tekstiviestillä kuinka *vauva rakastaa laulua, erityisesti virsiä*. Nämäkin esimerkit kertovat siitä, että suhteellisen lyhyessä ajassa pystyimme yhdessä avaamaan laulamisen mahdollista maailmaa merkittävällä tavalla.

133 Toisaalta on mahdollista myös musiikin ammattiopetuksen yhteydessä, että musiikinteorian opettaja antaa opiskelijan viheltää säveltapailutehtäviä, jos laulaminen ei opiskelijalta oikein luonnu. Onnekseen tällainen opiskelija on todennäköisesti luokiteltu sellaiseksi, jolla on ”hyvä sävelkorva”, ja tie opintoihin on auennut.

12 Laulamiskulttuurin mahdolliset maailmat

Tässä luvussa vastaan kokoavasti tutkimustehtävään laulutaidottomuuden ilmiön selvittämisestä: ”Mistä laulutaidottomuudessa on kysymys?” sekä tarkastelen viidettä ja viimeistä tutkimuskysymystä: ”Miten nuotilleen laulamista voi opettaa?” Viimeisessä luvussa 12.4. hahmottelen opetusmallin ”Laulutaidon tukitikkaat” nuotilleen laulamisen parantamiseksi ja kehittyvän laulajan avuksi.

Edeltävissä luvuissa olen tarkastellut tutkimusryhmään osallistuneiden laulutaidon muutoksia fysiologisista, kognitiivisista ja kokemuksellisista näkökulmista ja selvittänyt näiden tekijöiden yhteyksiä laulutaidottomuuteen. Vastaan tutkimustehtävään kokoamalla nämä kirjallisuuteen ja tutkimushavaintoihin perustuvat pohdinnat ja esittämällä niistä mallin yhteenvetokuvion muodossa. Malli on abstraktio todellisuudesta, ja sen tarkoituksena on esittää yksinkertaistettu näkemys kokonaisuudesta tuomalla esiin sen olennaisia piirteitä (Hirsjärvi ym. 2002, 134). Hahmottelen myös ehdotuksen hyväksi laulusuhteeksi.

12.1 Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi

Esittelen aluksi kahtiajaon kahdesta laulamisen mahdollisesta maailmasta. Mahdolliset maailmat ovat sosiaalisia ja kulttuurisia merkitysverkkoja, jotka määrittävät ihmiselämää ja joiden varassa ihminen hahmottaa itseään ja jotka toisaalta muokkaantuvat niissä toimijoiden kautta (Holland ym. 2001, 40–42). Aivan sellaisenaan maailmat eivät varmaankaan ole olemassa kuin kaavamaaisessa kahtiajaossani esitän, mutta niillä on tutkimuksen perusteella kuitenkin vastineensa todellisuudessa.

Tämän tutkimuksen kohde laulutaidottomuus on peräisin yhdestä mahdollisesta maailmasta, esteettisen musiikkikasvatuksen maailmasta. Sen merkitysverkossa sekä musiikin asiantuntijat että maallikot määrittelevät laulutaidon sellaiseksi luontaiseksi ominaisuudeksi, joka ihmisellä joko on tai ei ole.¹³⁴ Usein musiikkaisuuden ja laulutaidon, ennen kaikkea ”sävelkorvan” katsotaan liittyvän yh-

134 Jos lapsi tai aikuinen suljetaan aktiivisen musiikin tekemisen ulkopuolelle esimerkiksi leimaamalla hänet epämusikaaliseksi tai laulutaidottomaksi, hänen mahdollisuutensa kyseenalaistaa saamansa leima ovat todennäköisesti pienet. Tässä mielessä musiikkikulttuuri määrittelee makrotasolla yksilöiden liikkuma-alueita. On toki ihmisiä, jotka saamastaan leimasta huolimatta onnistuvat raivaamaan itselleen väylän musiikkiin. Majjala (2003, 83) kertoo kolmesta suomalaisesta huippumuusikosta, jotka hylättiin aikoinaan musiikkiopiston pääsykokeessa. Näiden henkilöiden lapsuudenympäristö kannusti kuitenkin vahvasti musiikin pariin, joten pääsykokeessa saatu epämusikaalisen määre tai jännittäminen ei tuhonnut heidän orastavaa myönteistä musiikkisuhdettaan.

teen. Musikaalisuutta pidetään synnynnäisenä vain harvojen valittujen ominaisuutena. Sitä voidaan mitata, ja se ilmenee esimerkiksi nopeana oppimiskyknä, hyvänä laulutaitona ja musiikkimuistina tai muina musiikillisina valmiuksina (Brändström 1997, 12–16). Musiikki on ennen kaikkea teoksia, ja musikaalisuus ilmenee teosten traditionmukaisessa esittämisessä (Regelski 1998, 10–11). Hyvä sävelkorva ja hyvä laulutaito ovat osoitus musikaalisuudesta ja huono sävelkorva ja huono laulutaito epämusikaalisuudesta. Laulutaitoa voidaan mitata esimerkiksi laulukoetilanteessa, jossa pitää laulaa laulu oikein ja puhtaasti. Kaikki eivät ole riittävän lahjakkaita pystyäkseen laulamaan kuorossa, päästäkseen musiikkiluokalle jne. Koska nuotilleen laulutaitoa ei voi kehittää, ei ole järkeä yrittää opettaa sitä niille, jotka eivät pysy nuotissa. (esim. Brändström 1997, ii, 11.) Kuvatonlaista näkemystä laulutaidosta kutsun absoluuttiseksi uskomukseksi (luku 3.2.5).

Tutkimukseen osallistujien ikä vaihteli vuonna 1945 syntyneestä vuonna 1979 syntyneisiin. Riippumatta opiskelijan iästä heidän laulutaidottomaksi leimautumisensa tapahtui samantyyppisen tapahtumaketjun perusteella kuin mistä esimerkiksi Soili ja Tv-dokumentin ”Me laulutaidottomat” (1994) esiintyjät kertovat (luvut 3.2.4 ja 3.2.5) tai mistä Brändström (1997), Fritzell (2001) ja Welch (2001) antavat esimerkkejä. Luonteeltaan dualistinen (Schommer 1990) absoluuttinen laulutaitouskomus on institutionalisoitunut ja objektivoitunut uskomusjärjestelmäksi (ks. Berger & Luckmann 1994). Sen merkitysverkossa käsillä oleva tutkimus on vailla mieltä. Koska laulutaidottomuudelle ei ole mitään tehtävissä, miksi edes pohtia, miten laulutaidoton voisi oppia laulamaan?

Toisessa ääripäässä esteettis-absoluuttisesta musiikkimaailmasta sijaitsevassa mahdollisessa maailmassa laulutaidottomuutta ei ole olemassa. Siellä tulokintani mukaan laulutaito ja -taidottomuus nähdään suhteellisina ja kontekstisidonnaisina praksiallis-relativistisesti (luvut 3.3 ja 3.3.1) ymmärrettyinä ilmiöinä.

Koska ihminen vuorovaikutuksessa kulttuurin kanssa luo itseänsä (ks. Holland ym. 2001 171–173), se kummanlaisen mahdollisen maailman vaikutuspiirissä ihminen toimii, määrittää paitsi hänen toimintaansa ja ajatteluaansa myös käytettäviä sanoja. Sanat eivät ole neutraaleja, vaan lähtöisin kollektiivisesta kokemuksesta ja kulttuurisesta todellisuudesta (Holland ym. 2001, 171). Siten ei ole yhden-tekevää, millaisia sanoja ja käsitteitä merkitysverkoissa käytetään – merkitysverkot myös määrittyvät sanojen avulla. Esteettis-absoluuttisessa merkitysverkossa puhutaan laulutaidottomista, mutta toisenlaisessa mahdollisessa maailmassa, praksiallis-relativistisessa merkitysverkossa, voitaisiin puhua esimerkiksi kehittyvistä laulajista Welchin (1996) tapaan. Tässä merkitysverkossa tutkimus on mielekäs, koska laulutaitoa voi kehittää läpi elämän riippumatta lähtötasosta.

Koska laulutaito on monimutkainen, -ulotteinen ja suhteellinen ilmiö, mikään yksittäinen käsite ei tavoita sitä kokonaan (ks. Lannfjäll 1998, 14). On kuitenkin olennaista, että pyritään käyttämään ilmiöstä sellaisia nimityksiä, jotka vastaavat mahdollisimman suuressa määrin asiain todellista tilaa. Käsite laulutaidottomuus on liian yksiulotteinen, ja siitä puuttuu kehityksellinen aspekti kokonaan. Siksi on mielestäni ehdottomasti parempi ja enemmän todenmukaista puhua kehittyvästä laulutaidosta ja kehittyvästä laulajasta kuin laulutaidottomuudesta ja laulutaidottomasta.

Olen tutkimuksen aikana miettinyt paljon oikein laulamisen merkitystä ja nuotilleen laulamisen vaatimuksen oikeutusta yleensä: pitääkö osata laulaa nuotilleen? Tämän hetkinen käsitykseni on lyhyesti seuraava. Koska laulaminen on myös kulttuurinen ja yhteisöllinen ilmiö, laulaminen yhdessä muiden kanssa koetaan tavallisesti tyydyttävämmäksi, jos lauletaan samojen nuottien mukaan. Laulun olemus, se miksi se imee mukaansa, toteutuu ilmeisesti juuri laulun melodian kulussa¹³⁵. On siten ymmärrettävää, että henkilö, joka ei osaa laulaa nuotilleen, toivoisi tavallisesti oppivansa juuri tämän ulottuvuuden laulutaidosta. Hän saattaa haluta osallistua täysin rinnoin yhteiseen laulamiseen ja sen mukanaan tuomiin tunnelmiin ja sävelmän mukanaan kantamiin muistoihin. Myös yksin ollessa tyydytys omasta laulamisesta voi olla suurempi, jos kokee suurin piirtein osaavansa laulaa nuotilleen, koska silloinkin ihminen on osa kulttuuriaan ja yhteisöään. Siten ajattelen, että nuotilleen laulamaan oppiminen mahdollistaa osallistumisen laulamisen keskeiseen ulottuvuuteen. On myös toisaalta ilmeistä, että täysin vallattomien sävelkulkujen ilmoille päästäminen voi olla erittäin rikastuttavaa ja luovaa mieltä ruokkivaa. Nuottien ei tarvitse (aina) olla isäntinä.

12.2 Yhteenveto laulutaidon ulottuvuuksista

Kokoan alla olevaan kuvioon yhteenvedon siitä, mistä tämän tutkimuksen perusteella laulutaidottomuudessa on kysymys. Kuvio koskee laulutaidon ulottuvuuksia, ja siinä laulutaito nähdään Welchin (1996, 2001) tapaan jatkumona. Perustelen eri ulottuvuuksia teoreettista viitekehystäni vasten ja käytän esimerkkeinä tutkimuksessa esiin tulleita seikkoja. Systemisen näkemyksen (Vuorinen 1995, 89; Von Wright 1985) mukaisesti ymmärrän eri tasojen kuten esimerkiksi kurkunpään fysiologisen toiminnan ja laulamistilanteessa vallitsevan ilmapiirin olevan yhteydessä toisiinsa ja voivan vaikuttaa toisiinsa. Myöskään yksilön uskomukset ja attribuutiot (Weiner 1986; Austin & Vispoel 1998) eivät ole vain yksilöllisiä, vaan aina kiinnittyneitä ympäröivän kulttuurin merkitysjärjestelmiin. Jaottelu kulttuuriin, lähiympäristöön ja yksilöön on siten jossain määrin keinotekoinen, samoin kuin se, mitkä tekijät on luokiteltu kulloisenkin otsikon alle. Asioiden esittämisen kannalta todellisuutta yksinkertaistava kaavamaisuus on kuitenkin välttämätöntä.

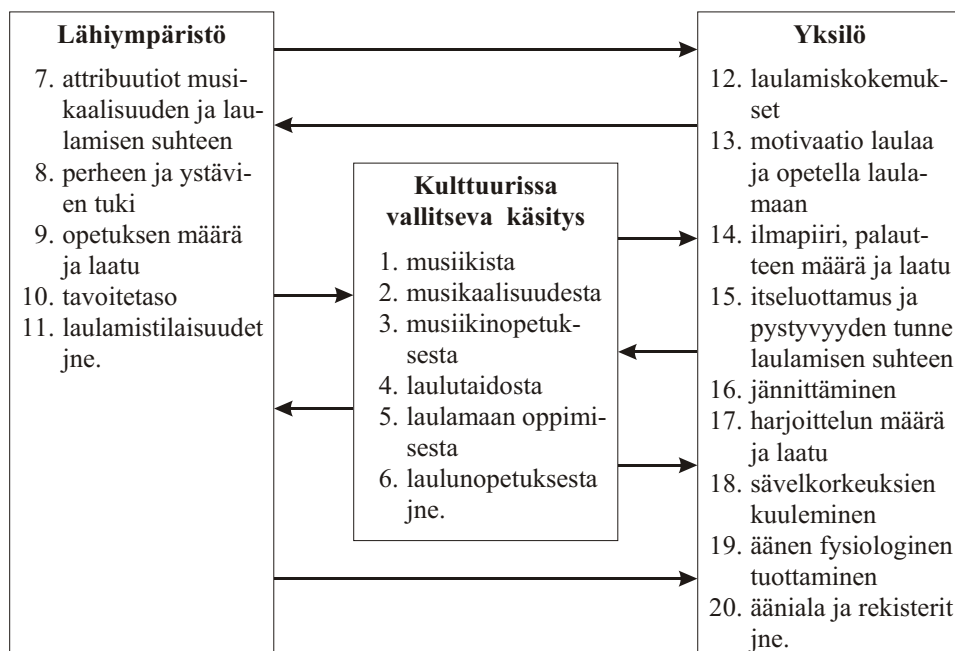
Kuvion numerointi alkaa makrotasolta kulttuurista ja päättyy mikrotasolle yksilön lauluäänien fysiologisiin tekijöihin. Numerointi ei viittaa tärkeysjärjestykseen, koska eri tapauksissa ulottuvuuksilla on eri painoarvo. Useampi nuoli osoittaa kulttuurin ja lähiympäristön vaikutusta yksilöön siksi, että tulkitessani laulamisen maailmaa kulttuuripsykologisesti oletan, että ihminen syntyy näyttämölle, jossa on jo näytelmä käsikirjoituksineen ja vuorosanoineen menossa (Bruner 1995, 34). Näyttämöt voivat ihmisen elämässä vaihtua, mutta ympäröivällä kulttuurilla,

¹³⁵ Myös sanat voivat olla se, miksi tietty laulu koetaan merkittäväksi.

näytelmän käsikirjoituksella, vuorosanoilla ja lavasteilla on aina perustavanlaatui-
nen vaikutuksensa yksilöön, vaikka hänkin puolestaan vaikuttaa näytelmään.

Miellän kuvion malliksi laulutaidon ulottuvuuksista. Jos kuvitellaan kaikki
mallin 20 ulottuvuutta yksilön kannalta myönteisesti latautuneiksi, hän saattaa yl-
tää laulamisen huippuammattilaiseksi. Mitä enemmän kielteisesti latautuneita
ulottuvuuksia on, sitä epävarmempi laulaja hän on ja sitä huterammaksi käy yksi-
lön myönteinen laulusuhde. Mallin mukaan laulutaito koostuu monista yksittäis-
tä toisiinsa vaikuttavista tekijöistä. Ei ole olemassa täydellistä laulutaidottomuutta,
koska mikään ulottuvuus ei ole sellainen, joka puuttuisi täydellisesti ja johon ei
voitaisi ainakin jossain määrin myönteisesti vaikuttaa.¹³⁶ Kuvion perusviestin voi
kiteyttää näin: käsitykset laulutaidosta ja -taidottomuudesta määräytyvät kulttuu-
risessa kontekstissa. Laulutaidottomuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan laulutai-
toa voi kehittää koko elämän ajan. Siksi on syytä puhua ”kehittyvistä laulajista” ei-
kä ”laulutaidottomista”.

Kuvio 8. Yhteenveto laulutaidon ulottuvuuksista



Kulttuurissa vallitseva käsitys

Ulottuvuudet 1–6: Kun kulttuurissa ymmärretään musikaalisuus ja laulutaito es-
teettis-absoluuttisesti, henkilöt, jotka eivät suoriudu musikaalisuustesteistä tai ei-
vät laula nuotilleen, jäävät usein soiton- ja laulunopetuksen ulkopuolelle. Esimer-

¹³⁶ Jotkut harvinaiset, esimerkiksi neurologiset vammat tai sairaudet voivat estää jonkin ulottuvuuden kehitty-
misen.

kiksi ongelmat sävelkorkeuksien kuulemisessa tai puheääntä korkeampien sävelien käyttämisessä (ulottuvuudet 18, 19 ja 20) voivat aiheuttaa laulutaidottoman leiman. Jos sen sijaan musikaalisuutta ja laulutaitoa pidetään suhteellisina ja kehitettävissä olevina ilmiöinä, ja oletetaan jokaisen asiasta kiinnostuneen voivan parantaa nuotilleen laulamistaan, on mielekästä järjestää laulamis- ja oppimistilaisuuksia kaikille lähtötaidoista riippumatta. Tällöin ongelmia sävelkorkeuksien kuulemisessa tai korkeampien sävelien käyttämisessä ei tulkitta pysyviksi haittoiksi, vaan normaaliiksi vaihteluiksi taidossa, joka on kehitettävissä harjoittelun avulla.

Tutkimusprojekti merkitsi osallistujille toisenlaista mahdollista maailmaa kuin se maailma, jossa he olivat saaneet laulutaidottoman leiman. Loimme projektissa esteettis-absoluuttisista uskomuksista poikkeavan tavan ajatella laulamista ja musikaalisuudesta. Se, että osallistujat kehittyivät laulamiseksi osoittaa, että toimintamme oli tuloksellista.

Jokaiselle osallistujalle voisi kuvitella sellaisen mahdollisen maailman, jossa kulttuurissa vallitsevat käsitykset ja lähiympäristö olisivat tukeneet laulutaidon kehittymistä päinvastoin kuin todellisuudessa tapahtui. Esimerkiksi Iida ei kertomansa mukaan laulanut nuotilleen lapsena koulussa. Oletetaan, että opettaja olisi asennoitunut relativistisesti musikaalisuuteen (vrt. luvut 3.3 ja 3.3.1) ja pitänyt sitä suhteellisena ilmiönä (ulottuvuus 2). Hän olisi nähnyt laulutaidon ja laulamaan oppimisen (4 ja 5) kehityksellisen jatkumon näkökulmasta ja laulunopetuksen (6) praksiallisessa viitekehyksessä. Hän olisi attribuoinut (7) Iidan laulamisoongelmat esimerkiksi sellaisiin syihin kuin vähäiseen harjoitteluun (17) ja sopivan palautteen (14) puuttumiseen. Perhe ja ystävät olisivat kannustaneet (8) Iidaa laulamaan, opettaja olisi tarjonnut opastusta (9), joka olisi helpottanut hänen äänialansa laajentamiseen ja rekisterinvaihdokseen (20) liittyviä ongelmia. Iida olisi harjoitellut laulamista (17) ja hänen itseluottamuksensa laulamisen suhteen olisi pysynyt hyvänä (15). Hänen lauluäänensä harjaantuminen (17) olisi jatkunut, ja ehkä innostus laulaa entisestään kasvanut (13). Hän olisi saanut monipuolisia laulamiskokemuksia (12). Tällaisessa mahdollisessa maailmassa Iidasta tuskin olisi koskaan tullut laulutaidotonta, vaan hyvän laulusuhteen omaava nuori ja aikuinen.

Joissakin yhteisöissä, joita esittelin luvussa 3.3.2, laulaminen kuuluu kaikille, mutta nämä yhteisöt toimivat perinteisten musiikkikasvatusinstituutioiden ulkolaidoilla. Pelkään pahoin, että niin kauan kuin instituutioissa kuten kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa opettavien asenteet pysyvät dualistisina ja absoluuttisina, ne, joiden laulamiskehitys kulkee eri tahdissa kuin enemmistön, jäävät edelleen ilman opetuksellista tukea ja leimataan edelleen herkästi yksilöotteisesti laulutaidottomiksi.¹³⁷

137 Eräs tuntemani peruskoulun ja lukion opettaja ohjasi yksilöllisesti muutamaa koulunsa kuorolaista, jotka eivät laulaneet nuotilleen – tällaisia opettajia löytyy varmasti muitakin. Kyseinen opettaja hyödynsi mm. tarkkaa palautetta (TP, luku 12.4). Koska ohjaus tapahtui välitunneilla, harjoittelu jäi vähäiseksi ja epäsystemaattiseksi eikä johtanut merkittävään laulutaidon parantumiseen. Kehittyvä laulaja tarvitsisi todennäköisesti yksilöllisen ohjauksen lisäksi muiden kanssa laulaessaan apua siinä, että hän onnistuisi aloittamaan samasta lähtöäänestä kuin muut. Tällöin on tietysti myös vaara joutua muiden silmätikuksi. Vaikkapa harmonisen laulun (ks. luku 3.3.2) ja ääni-improvisaatioiden (esimerkkejä liitteessä 17) avulla opettaja voisi

Lähiympäristö

Ulottuvuudet 7–8: Tutkimukseen osallistujien lähiympäristön käsitykset musikaalisuudesta ja laulutaidon kehittämismahdollisuuksista heijastelivat absoluuttista laulutaitouskomusta, ja projektin alkupuolella lähes jokainen itsekkin suhtautui epäillen mahdollisuuksiinsa oppia laulamaan. Attribuutiotapana (Weiner 1986) niin institutionaalisesti kuin perheen ja ystävien keskuudessa laulutaitoa selitettiin sisäisillä, pysyvillä tekijöillä, jotka eivät ole kontrolloitavissa. Kun osallistujat saattoivat todeta taitojensa harjoittelun avulla kuitenkin kehittyvän, käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta muuttuivat relativistisemmiksi (ks. luku 11.3.2) ja vähemmän dualistisiksi (ks. Schommer 1990). Myös itseluottamus ja tunne omasta pystyvyydestä laulamisen suhteen kasvoivat. Se miten lähiympäristö, opettajat, perhe ja ystävät attribuivat laulutaitoa, vaikuttaa luonnollisesti yksilön omiin käsityksiin (ks. Bandura 1997; Pajares 1996).

Ulottuvuus 9: Kaikkien Lauletaan-projektin opiskelijoiden laulutaito kehittyi huomattavasti, vaikka opetuksen määrä projektissa jäi varsin vähäiseksi (ks. liite 16). On siksi syytä olettaa, että oppimistulokset olisivat olleet lapsuudessa hyvät, mikäli lapsi olisi saanut opastusta ja rohkaisua laulamissaan lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978) ideaalin mukaisesti. Koska taidon kehittyminen perustuu harjoitteluun (Schmidt 1982, 438–440; Welch 1985), olisivat osallistujat ehneet aikuisikään mennessä harjaannuttaa monipuolisesti ääntään laulavien lasten tapaan.

Ennen projektia osallistujille ei ollut tarjottu laulamisen opetusta, eikä kukaan ollut muutenkaan innostanut heitä kehittämään laulutaitoaan, päinvastoin laulamista oli lannistettu. Sen sijaan muissa mitä erilaisimpien elämän alueiden harrasteissa on tapana järjestää alkeiskursseja taitojen perusharjoittelua varten. Sitä, että osallistujat olivat lapsena ilmeisesti epäonnistuneet joissain koulun laulamistilanteissa, ei olisi pitänyt tulkita kyvyttömyydeksi oppia yleensä laulamista. Vygotskyn (1978, 85–87) mukaan lapsen aktuaalinen kehitystaso, se jolla hän pystyy suoriutumaan itsenäisesti tehtävästä, ei kerro lapsen potentiaalisista kehittymismahdollisuuksista. Lisäksi Vygotskyn mukaan aikuisen tuki lapsen senhetkiseen osaamistasoon nähden liian vaativassa tehtävässä käynnistää lapsen sisäisiä kehitysprosesseja. Niinpä lapsen kyvyttömyys laulaa nuotilleen laulua, jonka suurin osa esimerkiksi luokkatovereista osaa, ei tarkoita, etteikö hän pystyisi oppimaan sitä sopivaa apua saadessaan. Apu voi koskea esimerkiksi sitä, että autetaan lasta suuntaamaan tarkkaavaisuutensa sävelkorkeuksiin eikä esimerkiksi äänen väriin (ks. Leontjev 1969; Moore 1994, 45–46). Tilanne on nurinkurinen: laulunopetusta on runsaasti tarjolla henkilöille, jotka ovat laulutaitoisia. Ne, jotka eniten opastusta kaipaivat, eivät näytä sitä varmuudella saavan. Olen samaa mieltä kuin Lannfjäll (1998, 13), joka kysyy, ketkä sitten opettaisivat heikosti laulavia, jos eivät koulutetut laulunopettajat.

ohjata kaikkia oppilaita keskittymään äänen moniin ulottuvuuksiin. Niihin voivat kaikki osallistua riippumatta laulutaidosta, ja samalla äänenkäyttö saa harjaannusta. Samalla alettaisiin mieltää, että oikein ja väärin laulamisen välille ei ole syytä asettaa jyrkkää rajaa ja että väärin laulaminenkin kuuluu normaaliin kehitykseen (ks. luku 2.3).

Ulottuvuus 10: Epävarmalla laulajalla ei välttämättä ole käsitystä siitä, mitkä tehtävät ovat sopivia ja mihin tavoitteisiin kannattaa tähdätä. Nämä seikat selviävät vähitellen opettajan avustuksella. Koska liian vaikeat tehtävät lannistavat epävarmaa laulajaa, on erittäin tärkeää oppimisen ja pystyvyudentunteen kannalta, että tavoitetaso on sopiva (ks. Csikszentmihalyi 1991, 74–76; Lampinen 2000). On hyödynnettävä sellaisia aktiviteetteja, jotka edesauttavat onnistumista. Opettajan on oltava joustava, koska jotkut tehtävät tai toiminnot ovat toisille liian vaikeita ja toisille liian helppoja. (Kindsvatter ym. 1988, 38; O'Connor & McDermott 1996, 2.)

Ulottuvuus 11: Epävarmat laulajat tarvitsevat laulamistilanteita, joissa he voivat luottaa siihen, että heidän laulamistaan ei kommentoida lannistavalla tavalla tai anneta heidän jotenkin muuten ymmärtää taidon olevan puutteellinen. Laulamiseen liittyneet nolaustilanteet ovat sulkeneet monen laulusuun, niin että edes yhteislaulutilanteissa ei rohjeta laulaa. Näin lauluäänien käyttämättömyys entisestään heikentää laulutaitoa. Kuuluu hyviin tapoihin, että ihmisten ulkonäköä ei arvostella. Saman pitäisi koskea ihmisen ääntä, hänen persoonallisuutensa keskeistä ilmentymää. Myös puolihuolimattomat heitot kuten ”ei se laulu ihan noin mee...” vieressä laulavalle toverille voivat haavoittaa syvästi ja lopettaa vähäisetkin laulamisyhteydet.¹³⁸

Yksilö

Vaikka laulutaito koostuu tavattoman monista ulottuvuuksista (myös Welch, 2001), tutkimukseen osallistujat oli leimattu laulutaidottomiksi ilman, että olisi yritetty selvittää laulamisvaikeuksien tarkempaa luonnetta. Osallistujilla itselläänkään ei ollut käsitystä niiden vaikeuksien luonteesta tai asteesta ennen projektiin mukaan tuloa. Kuitenkin ongelmat ja niiden painoarvo vaihtelivat huomattavasti henkilöstä toiseen. Joillakin pääongelma oli äänentuoton fysiologisella puolella, esimerkiksi rekisterin vaihtaminen ei onnistunut. Joillakin oli todellisia vaikeuksia hahmottaa sävelkorkeuksia, kun taas toisilla vahva uskomus omasta laulutaidottomuudesta aiheutti sävelkorkeuksien hahmottamisepävarmuutta.

Ulottuvuudet 12–13: Kaikille osallistujille yhteistä olivat latistavat laulamiskokemukset, ja laulamista jännitettiin ja oltiin epävarmoja omasta musikaalisuudesta. Yhteistä oli myös vahva toive oppia laulamaan. Osallistujien tavoitteet liittyivät itsetuntemukseen, itseluottamukseen ja itseilmaisuuksiin, ammatillisiin tar-

138 Moniin puhetyön ammattien opiskeluun liittyy puheterapeutin suorittama usein vain parinkymmenen minuutin pituinen äänentarkastus. Silloin tällöin jonkin pitämäni äänenkäytön koulutustilaisuuden osallistuja kertoo, kuinka puheterapeutti lyhyen tapaamisen yhteydessä määritteli kertojan hengittävän väärin tai hänen äänensä vaikkapa vuotavan. Mitään ohjeita ei annettu, miten edetä ”ongelman” kanssa. Kuitenkin kertojan puheääni oli toiminut työtilanteissa ja vaikutti normaalilta. Toivoisi, että puheterapeutti olisi erityisen varovainen, ettei tulisi leimanneeksi ihmisen ääntä kevyin perustein puutteelliseksi. Ovatko puheäänien laatukselliset asiantuntijoiden määrittelemistä kovin kapeat samaan tapaan kuin monien lauluammattilaisten mielestä lauluäänien täytyy olla tietyntyylinen kelvataksaan harrastusmielessä laulamiseen? Samoin kuin lauluäänien, myös puheäänien lyödyt leimat voivat vaivata mieltä ja kapeuttaa itseilmaisua.

peisiin ja laulamiseen yhdessäolon muotona. Oletan, että samantyyppisiä tavoitteita on muillakin lauluhaluilla ihmisillä. Tutkimuksessa tuli esiin, miten laulaminen tarjoaa rikkaan kanavan esimerkiksi itsen ilmaisulle, yhteisöllisiin kokemuksiin ja antaa energiaa. Laulaminen avaa mahdollisuuksia itseyyttä jäsentäviin virtauskokemuksiin (Csikszentmihalyi 1991), muihin henkilökohtaisen kasvuun vaikuttaviin seikkoihin (ks. Elliott 1995, 130) ja luo yhdessä lauletaessa yhteishenkeä ja luottamusta ympärilleen (Anshel & Kipper 1988). Tällaiset seikat ovat myös vahvoja motivaationaalisia tekijöitä laulamaan oppimisessa.

Ulottuvuudet 14–15: Se, millainen ilmapiiri opiskelutilanteessa vallitsee, ratkaisee pitkälti myös oppimistuloksia (Anttila 2000, iv, v; myös Ruismäki 1991, 236–239). Mikäli tunnehavaintokokemukset (Mahn & John-Steiner 2002, 49) laulamistilanteessa aiheuttavat häpeän ja ahdistuksen tunteita, opiskelija voi keskittyä säilyttämään kasvonsa ja suojaamaan itsetuntoaan sen sijaan, että keskittyisi esimerkiksi malliäänän seuraamiseen ja laulamiseen (ks. Boekaerts & Niemivirta 2000, 427–430, 443). Myös tässä tutkimuksessa tuli selvästi esiin, miten hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri on suorastaan onnistumisen ja oppimisen edellytys. Yhden osallistujan eli Villen sanat luonnehtivat osallistujien käsitystä asiasta yleisesti: *Ilmapiiri vaikuttaa olennaisesti haluun ottaa riskejä – epäonnistumisen ja mokaamisen riski tällaisessa ”uudessa jutussa” on kumminkin mukana. Hyvä ja kannustava ilmapiiri auttaa nimenomaan uskaltamaan ja yrittämään ja etsimään tätä uutta ilmaisuja*. Koska ilmapiiri ja sen osatekijänä palaute ovat yhteydessä itseluottamukseen, pystyvyyden tunteeseen ja laulamisen kognitiivisiin ja fysiologisiin tapahtumiin, sen merkitystä ei voi liioitella.

Tämä tutkimus tukee Welchin (1985) skeemateorian mukaista näkemystä siitä, että ulkopuolisen antama tarkka palaute on ainakin jossain harjoittelun vaiheessa todennäköisesti välttämätöntä laulutarkkuuden kehittämiseksi. Edeltävissä luvuissa esitän esimerkkejä harjoittelutilanteista, joissa on kuultavissa tarkan palautteen laulamista korjaava vaikutus. Pelkkä tarkka palaute ilman oppimisen kokonaisuutta tukevaa ilmapiiriä voi kuitenkin kääntyä itseään vastaan ja suorastaan heikentää oppimistuloksia. Siksi painotan opetusmallissa (luku 12.4.) sekä opiskeluilmapiirin että tarkan ohjaavan palautteen merkitystä. On muistettava, että oppiminen ei ole ainoastaan rationaalinen vaan kokonaisvaltaisesti ihmisen eksistentiaaliseen olemiseen ja identiteettiin liittyvä asia (myös Varila 1999).

Projektissa opittu ei välttämättä kestä vallitsevan absoluuttisen laulutaitouskomuksen paineita. Laulamisitseluottamus voi järkkyyä ja laulutaito taantua, jos ympäristö ei tue lauluäänän käyttämistä ja kehittämistä. Erityisen ikäviä ovat Roosan ja Juhon kertomat tapaukset, joissa musiikin ammattilaiset horjuttivat Lauletaan-projektin jälkeen luottamusta omaan laulamiseen (ks. luku 11.7).

Ulottuvuus 16: Projektin alkupuolella oli selvästi nähtävissä, kuinka laulamisen jännittäminen näkyi kehonkielessä ja kuului äänessä. Laulamiseen liittyi nolouden ja häpeän tunteita, mikä lienee yhteydessä kokonaisvaltaisiin laulamisen kannalta varsin kielteisiin kehoreaktioihin: artikulaatioelinten liikkeet olivat suppeita ja jäykkiä, kurkunpää vaikutti kireältä ja hieman kohonneelta ja hengitys katkonaiselta (ks. Sundberg 1986, 60; Boone & McFarlane 1994, 3; Laukkanen & Leino 1999, 98). Tällaiset reaktiot ovat omiaan myös vähentämään pystyvyyden tunnetta (Bandura 1997, 14). Laulamisrohkeuden kasvamisen ja monenlaisten

rentoutus- ja aktivaatioharjoitusten myötä saatiin kokemusta lauluäänen eri ulottuvuuksista. Laulamisen jännittäminen väheni ja tuli havaittavissa määrin hallittavammaksi sekä kognitiivisella että fysiologisella tasolla.

Ulottuvuus 17: Laulaminen kuten muukin musiikki on toimintaa, siis olemukseltaan proseduraalista (ks. Elliott 1996, 8–9). Laulamaan oppiminen tapahtuu laulamalla kuten vieraan kielen puhumista oppii puhumalla. Hakkarainen ym. (2004, 228–230) kertovat esimerkin Jaanasta, jolle vieraiden kielten oppiminen oli ollut vaikeaa. Kielitaidon puute ahdisti Jaanaa ulkomaisten jatko-opiskelujen aikana, koska hän ei pystynyt juurikaan osallistumaan keskusteluihin – tällaisissa tilanteissa ihminen hyvinkin automaattisesti keskittyy helposti suojaamaan itsetuntoa. Koska jatkuvasti tuli kuitenkin vastaan tilanteita, joissa vain oli alettava puhua vieraalla kielellä, hän vähitellen kokemuksen karttuessa oppi puhumaan sujuvammin. Viestintää oli rajoittanut ennen kaikkea pelko kielioppivirheiden tekemisestä. Mutta kun Jaana onnistui edes tilapäisesti madaltamaan kritiikin tasoa, puhuminen alkoi sujua ja myös virheet korjaantua. Kulttuuripsykologian ensimmäisen peruslain (Hakkarainen ym. 2004, 125) mukaisesti oppiminen ja osaaminen niin vieraan kielen kuin laulutaidon omaksumisessa ovat pikemmin toiminnan tulos kuin sen edellytys.

Ulottuvuus 18: Absoluuttinen laulutaitouskomus nostaa sävelkorkeuksien kuulemisen laulutaidon kriittisimmäksi tekijäksi. Jos käy ilmi, että henkilön on vaikea hahmottaa eri sävelkorkeuksia, hänet todennäköisesti leimataan sävelkorvattomaksi. Tämän tutkimuksen osallistujien suoritukset Karman musikaalisuustestissä osoittavat kuitenkin, että nuotilleen laulamisvaikeudet eivät liity testissä menestymiseen (ks. luku 10.5). Toisaalta testissä heikoimmin menestyneiden laulutaito kehittyi siinä missä paremmin testissä menestyneidenkin. Lisäksi tutkimus osoitti, että sävelkorkeuksien havaitsemiskykyä voi laulamalla kehittää, joten sävelkorkeuksien kuulemisen vaikeudet eivät oikeuta sävelkorvattomaksi leimaamista. Tämä tulos oli samansuuntainen kuin esimerkiksi Leontjevin (1969), Jonesin (1979) ja Mitchellin (1991) tulokset. Se, että sävelkorvaa on mahdollista josain määrin kehittää myös aikuisena, vie pohjan tavalta attribuoida sävelkorva synnynäiseksi, ei-kehitettävissä olevaksi ominaisuudeksi. Vaikka ihmisten välillä epäilemättä on luontaisesti eroja kyvyssä erotella sävelkorkeuksia, ei ole perusteita sille, että olisi olemassa jokin absoluuttinen raja, jossa sävelkorvan ja/tai laulutaidon kehittäminen ei olisi harjoittelun avulla mahdollista. Myös muita laulamisen kognitiivisiin prosesseihin liittyviä tekijöitä kuten tonaalisen järjestelmän taajua ja sävelkulkujen muistamista voi harjoittelulla parantaa. Koska nimittäin laulamistarkkuus osanottajilla parani, voi olettaa muodostuneen äänentuoton säätelyä ohjaavia skeemoja, joiden puolestaan voi olettaa olevan yhteydessä esimerkiksi kategorisen kuulemisen (ks. Siegel & Siegel 1977a; Burns & Ward 1978; Zatorre & Halpern 1979; Burns 1999) ja mahdollisesti sävelmäsanakirjan (Peretz 2001, 213–223) vahvistumiseen.

Ulottuvuudet 19–20: Kun lauluääntä oli käytetty vähän ja arasti, tuntuivat äänentuottamismekanismit olevan ikään kuin ruosteessa. Lauletaan–projektia aloitettaessa. Äänen fysiologisessa tuottamisessa opiskelijoiden vaikeudet olivat johduneet ennen kaikkea matalasta ja kapeasta äänialasta ja kyvyttömyydestä siirtyä päärekisterin puolelle. Äänentuottomekanismin lihastoimintoja ja niiden kognitiiv-

visia ohjausmekanismeja oli käytetty ennen projektia korkeiden sävelkorkeuksien tuottamiseen todennäköisesti vähän, jos ollenkaan. Jotta mekanismit pysyvät toimintakunnossa ja kehittyvät, tarvitaan toimintaa, laulamista ja sen harjoittelua mahdollisimman laajalla äänialalla. Harjoitusten on hyvä olla monipuolisia ja myös sellaisia, että tiettyjä tarkkoja sävelkorkeuksia ei lainkaan tarvitse tavoitella (ks. liite 17).

12.3 Hyvä laulusuhde

Yritän hahmotella ehdotuksenomaisesti, mitä hyvä laulusuhde voisi tarkoittaa. Hahmottelun innoittajana on paitsi Kurkelan (1997b, ks. luku 4.4) ajatukset hyvästä musiikkisuhteesta myös Lauletaan-projektin kokemukset ja osallistujien ajatukset omasta laulamisestaan ja laulamisen yleensä. Laulamisen ja laulamisen opiskelun tavoitteena yleisellä tasolla voidaan pitää hyvän laulusuhteen muodostumista.

Hyvä laulusuhde tarkoittaa sitä, että ihmisellä on myönteinen käsitys omasta äänestään. Hän laulaa ja hän tietää voivansa kehittyä laulamissaan, mikäli hän kokee sen tarpeelliseksi. Laulaminen merkitsee ihmiselle mahdollisuutta ilmaista itseään, tutkia itseään ja hyväksyä itsensä. Laulaminen tarjoaa myös mahdollisuuden yksin ja yhdessä muiden kanssa kokea ja ilmaista elämää kantavia tuntemuksia, iloja ja suruja, pettymystä ja onnea. Laulaminen on osa musiikillista todellisuuskokemusta, omakohtaista osallistumista musiikkiin. Se on osa itseä ja osa ihmisenä olemista. Hyvän laulusuhteen kannalta ei ole keskeistä, laulaako ihminen nuotilleen tai puhtaasti. Keskeistä on hänen oma kokemuksensa oman äänen arvosta, ja tämän kokemuksen syvenemistä musiikkikasvatuksen tulisi kaikin tavoin tukea. Jokaisella on oltava vapaus ilmentää ja toteuttaa hyvää laulusuhdettaan oman laulamisen avulla.

12.4 Pedagoginen malli ”Laulutaidon tukitikkaat”

Tarkastelen lopuksi viidettä ja viimeistä tutkimuskysymystä ”Miten nuotilleen laulamista voi opettaa?” hahmottelemalla opetusmallin ”Laulutaidon tukitikkaat” nuotilleen laulamisen parantamiseksi ja kehittyvän laulajan avuksi.

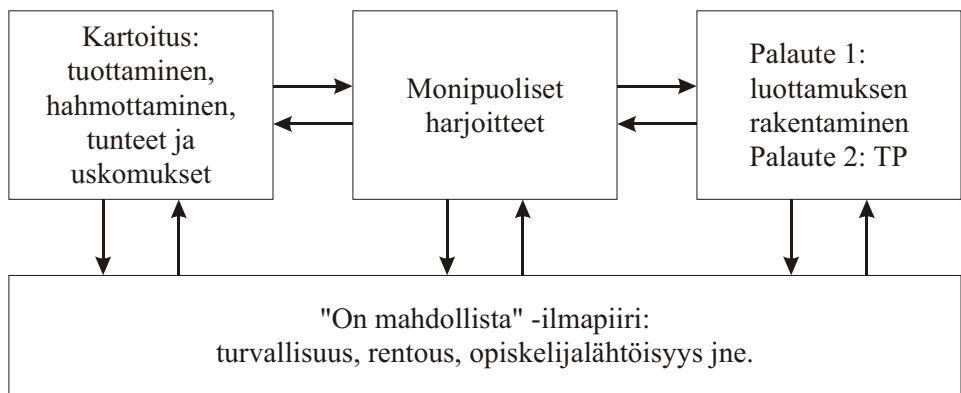
Malli koostuu yhteenvetokuvioista, jonka tueksi esitän opetuskäsitykseni pääpiirteet filosofistyyppisten ohjenuorien muodossa. Malli perustuu luvussa 7.3 esittämiini opetusintervention taustalla vaikuttaviin tekijöihin sekä tämän tutkimuksen teoreettisiin pohdintoihin ja empiirisiin tuloksiin, siis reflektiiviseen vuorovaikutukseen eri tekijöiden välillä. Ajatus tukitikkaista juontaa juurensa käsitykseen opettajasta ja oppijoista oppimistuen rakentajina (Bruner 1996, 21, 37), mikä on sukua myös lähikehityksenvyöhykkeen (Vygotsky 1978) ajatukselle.

Pyrin käyttämään mallissa sellaista kieltä, että se olisi myös niiden hahmotettavissa, jotka eivät ole perehtyneet taustalla vaikuttaviin teorioihin ja käsittei-

siin. Käytän käsitettä *tuottaminen* tarkoittaessani äänielimistön fysiologista toimintaa, käsitettä *hahmottaminen* viitatessani musiikillisen materiaalin kognitiivisiin prosesseihin, käsitettä *tunteet* tarkoittaessani tunnekokemusta, jonka osatekijöitä ovat ainakin kognitiivinen merkitysstruktuuri, motivoiva vaikutus ja fysiologisperäiset tuntemukset (Näätänen ym. 1995, 56–61). Uskomuksilla viitataan taidon kehittymisen kannalta myönteisiin tai kielteisiin attribuutioihin (Weiner 1986). Ne ovat luonteeltaan kulttuurisia käsityksiä oppimisesta, lahjakkuudesta ja niin edespäin.

Malli on ajateltu sekä ryhmä- että yksityisopiskelua varten, mutta sitä voi soveltaa myös pelkästään jommassa kummassa. Kuitenkin "tarkkaa palautetta", palaute 2, on vaikea antaa ryhmätilanteissa.

Kuvio 9. Malli "Laulutaidon tukitikkaat"



Laulutaidon tukitikkaiden filosofiset ohjenuorat

Puran mallin otsikot opetusfilosofisten ohjenuorien muotoon, vaikka tällaiset ohjeistukset jäävät aina kalpeiksi todellisuuteen nähden. Jokainen tilanne ja siinä toimivat ihmiset luovat ainutlaatuisen yhdistelmän, jota on sanallisella kuvauksella vaikea tavoittaa. Opiskelijan osaamistasolle sopivat tehtävät, ajan ja tilan antaminen opiskelijalle, opettajan luottamus oppimiseen sekä hänen innostuksensa ovat avaintekijöitä, joita jokainen toteuttaa omalla persoonallisella tavallaan.

Ilmapiiri

Turvallinen ja rento ilmapiiri on edellytys laulutaidon kehittymiselle. Hyvä ilmapiiri ruokkii luovuutta ja oppimista. Päävastuun ilmapiiristä kantaa opettaja. Opettajan on asennoiduttava myönteisesti opiskelijoiden mahdollisuuksiin riippumatta heidän senhetkisistä kyvyistään, taustastaan tai aikaisemmista saavutuksistaan. Virheiden vahtiminen on tehokas tapa pilata ilmapiiri. "On mahdollista" -ilmapiirissä vallitseva tunnelma ja yhteistoiminta luovat toisiaan ruokkivan prosessin, jossa aletaan uskoa oppimismahdollisuuksiin. Toiminta lähtee opiskelijoiden tarpeista, ajatuksista ja toiveista.

Jotta opiskelija alkaisi luottaa omiin mahdollisuuksiinsa oppia laulamaan, on lähdeittävä siitä, että jokainen saa laulaa omalla äänellään riippumatta sen voimakkuudesta, soinnista tai siitä, sujuuko laulaminen nuotilleen. Opetuksen ensimmäinen askel on siten rohkaista ihmistä käyttämään ääntään monipuolisilla tavoilla ja tutustumaan oman äänensä ulottuvuuksiin. Samalla opettajan on kuunneltava opiskelijan toiveita ja otettava ne yhteistyön lähtökohdaksi. Kun opiskelijat oppivat laulaessaan rentoutumaan pelokkuuden ja jännittämisen asemesta, he pystyvät keskittymään laulamiseen, ei oman minän suojelemiseen.

Opiskelijoilla on oltava tunne siitä, että opettaja ja koko yhteisö tukevat ja kannustavat oppimisessa. Rohkaise opiskelijoita vertailemaan laulamisaikansa kehittymistä omiin aikaisempiin suoriin muiden suoriin vertailemisen asemesta. On tärkeää, että opettaja tiedostaa puhutensa ja kehonkielensä muodostavan viestiä myös siitä, miten hän arvioi oppilaita.

Työskentele tutkivalla ja luovalla mielellä. Jos jokin lähestymistapa ei toimi, muuta sitä. Jokainen opettaja – tai opiskelija – urautuu herkästi toistamaan samoja ohjeita, tehtäviä tai toimintaa. Jos ne eivät jonkun kohdalla tuota oppimistuloksia, on vaara, että tulkitaan opiskelijan olevan huono, sen sijaan että tulkittaisiin ohjeen tai tehtävän olevan kyseisessä tilanteessa huono. Urautuessaan tiettyihin toimintatapoihin opettajalta voi unohtua, että muitakin mahdollisuuksia on aidosti olemassa. Yhdessä opiskelijan kanssa etsitään uusi harjoitus, toinen lähestymistapa tai annetaan asialle kypsyä. Opettajan on itse osoitettava uteliaisuutta, tutkivaa asennetta ja aitoa kiinnostusta prosessiin. Prosessi on tutkimusmatka, luovia kysymyksiä ja löytöjä tuottava seikkailu.

Kuuntele opiskelijan näkemyksiä ja kunnioita niitä. Opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä asaja, vaan prosessi etenee yhteistyössä opiskelijan kanssa kysymysten ja keskustelun avulla. Opiskelija tietää itse parhaiten, miltä hänestä tuntuu, mitä hän kokee ja ajattelee. Opettajan pitää kuunnella, tehdä ehdotuksia ja luottaa siihen, että oppimista tapahtuu ennemmin tai myöhemmin. Kyse on yhteistyöstä. Opettaja pystyy kunnioittavalla ja myönteisesti kyselevällä asenteella ohjailemaan oppijaa myös oppijalle itselleen aikaisemmin tuntemattomille alueille, ehkä kohtaamaan piilossa olleita tunteita ja ajatuksia. Anna tilaa opiskelijoiden ajatuksille ja ehdotuksille.

Ylläpidä luottamusta oppimiseen. Opettajan tehtävä on ylläpitää luottamusta oppimiseen ja etsiä käytännöllisiä eväitä opiskelijan avuksi. Jos opettaja edes alitajuisesti viestittää, että ei usko onnistumiseen, opiskelija vaistoa sen, mikä voi johtaa oppimisprosessin tukkeutumiseen. Koska opiskelija on helposti malttamaton ja voi tuskastua mielestään hitaaseen etenemiseensä, opettajan on autettava häntä työstämään niin turhautumistaan kuin toiveitaankin.

Epäonnistuminen on osa prosessia. Koska epäonnistumiset ovat välttämättömiä askeleita oppimisessa, ilman niitä ei edisty. Epäonnistuminen ei merkitse koskaan kasvojen menetystä, ja sitä voi opetella pitämään osana prosessia. Epäonnistumisen sietokyky vaihtelee tilanteesta toiseen, ja opettajan tulisi vaistota, onko viisaampaa siirtyä seuraaviin tehtäviin vai vielä jatkaa samaa harjoitusta. Usein on parasta kysyä asiaa suoraan opiskelijalta, haluaako hän kokeilla uudestaan vai vaihtaa tehtävää. Kumpikin mahdollisuus on hyvä, koska prosessin myötä asiat joka tapauksessa kertautuvat. Sävy, jolla opettaja kysyy, vaikuttaa ratkaise-

vasti siihen, uskooko opiskelija aidosti valintamahdollisuuksiinsa sekä siihen, miten hän tilannetta kaiken kaikkiaan tulkitsee.

Jos opiskelija kokee epäonnistuneensa, opettajan on otettava kokemus todesta. Mutta se on suhteutettava kokonaisuuteen – usein oppimisprosessissa menään kaksi askelta eteenpäin ja yksi taaksepäin. Opettajan tulee auttaa opiskelijaa tiedostamaan, että taidon oppiminen ja sen automatisoituminen vie aikaa ja vaatii tavallisesti kymmenien tai satojen tuntien harjoittelua. Opiskelija voi hermostua itseensä, kun tuntuu, että mikään ei onnistu. Muistuta opiskelijaa siitä, mitä on jo opittu, ja että ihminen ei onneksi ole nappia painamalla toimiva kone. Jokainen etenee omassa tahdissaan, jota ei voi väkisin nopeuttaa.

Myönnä omat erehdyksesi. Opettajuuteen liittyy helposti vaatimus, että opettajan on tiedettävä ja osattava kaikki. Kaikkivoipaisuuden kullissin ylläpitäminen vie kuitenkin energiaa ja iloa työstä, koska aina tulee vastaan tilanteita, joissa tekee virheitä tai ei toimi viisaasti. Virheiden painolasti pienenee, kun pyrkii mahdollisimman pian käsittelemään ne mahdollisimman avoimesti asianosaisten kanssa.

Huumori. Nauraminen ja leikin laskeminen tuo keveyttä työskentelyyn. Koska iloisuus ei synny pakottamalla, on parasta, että opettaja ei ota itseään liian vakavasti: ”Joka osaa itselleen nauraa, siltä ei tule elämässä hupia puutuman”. Nauru ei koskaan saa kohdistua osallistujiin tai heidän tekemisiinsä mitätöivässä sävyssä.

Ryhmän homogeenisuus. On hyvä, jos ryhmän osaamistaso on suhteellisen samankaltainen. Jos mukana on laulajia, joilla ei ole varsinaisesti ongelmia nuotilleen laulamissa, toiset voivat kokea osaamattomuutta ja toiset ehkä turhautua.

Kartoitus

Kun työskentelee opiskelijan kanssa kahdestaan, saa vähitellen tarkemmin kuin ryhmätilanteessa selkoa siitä, millaisista vaikeuksista hänen kohdallaan on kyse. Kartoitus koskee alusta alkaen paitsi ongelmia myös vahvuuksia.

Kartoitus tehdään yhdessä opiskelijan kanssa kyselemällä hänen ajatuksiaan ja tuntemuksiaan samalla kun kokeillaan eri tehtäviä. Kartoitus on samalla laulamisen harjoittelua ja viittaa siihen, että opettaja aktiivisesti opiskelijan harjoittellessa kartoittaa opiskelijan osaamista: mikä sujuu, ja mikä ei vielä suju. Kartoitus jatkuu tavallaan koko ajan, ja vähitellen opiskelijasta itsestään tulee paras kartoittaja: hän alkaa tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan.

Tuottamisen hankaluudet. Jos kyseessä ovat lähinnä äänen fysiologisen toiminnan hankaluudet, auta niiden purkamisessa. Lähde aina liikkeelle niistä sävelistä, jotka opiskelija pystyy laulamaan. Äänialue kattaa alussa ehkä vain kolme tai neljä säveltä. Vähitellen voi harjoitella esimerkiksi päärekisterin löytämistä vaikkapa falsettoäänillä. Mikäli opiskelija ei löydä falsettoääntä, voi sitä etsiä esimerkiksi erilaisin ujellussäänileikein (ks. liite 17). Falsettoäänien löytäminen ei ole kuitenkaan kynnyskysymys – eikä missään yksittäisessä tehtävässä epäonnistuminen ole osoitus opiskelijan kyvyttömyydestä oppia laulamaan.

Hyväksy ja auta myös opiskelijaa hyväksymään, että lauluääni voi olla hyvin hento ja sävyltään huokoinen. Äänen laatu paranee laulamalla.

Ohjaa opiskelijaa tunnistamaan ja purkamaan esimerkiksi niskan tai leuan alueen jännityksiä ja etsimään hyvää ryhtiä ilman laulamista. Kehittyvä laulaja ei opiskelun alussa luultavasti pysty kiinnittämään huomiota esimerkiksi niskan jännittymiseen samaan aikaan kun laulaa.

Hahmottamisen hankaluudet. Jos opiskelijalla on vaikeuksia kuulla sävelkorkeuksia, yksityistunnilla on hyvä lähteä liikkeelle näin:

Pyydä opiskelijaa laulamaan mitä tahansa ääntä esimerkiksi a-vokaalilla. Pyydä häntä laulamaan ääntä hieman kauemmin. Ei haittaa, vaikka sävelkorkeus muuttuisi hengitysilman vähentyessä tai esimerkiksi sisään hengityksen jälkeen. Tavoite on laulaa mahdollisimman pitkiä ääniä.

Pyydä opiskelijaa taas laulamaan jokin ääni. Pyydä häntä kuuntelemaan sitä laulaessaan. Soita ja/tai laula se itse hänen kanssaan. Ohjaa opiskelijaa kuuntelemaan aluksi omaa ääntään ja vähitellen omaa ääntä yhdessä opettajan tai soittimen kanssa. Ei haittaa, vaikka opiskelija ei pystyisi aluksi ylläpitämään samaa sävelkorkeutta. Taito kehittyä.

Vähitellen voi tehdä toisinpäin: opettaja laulaa tai antaa soittimesta äänen ja opiskelija koettaa laulaa saman äänen. Ohjaa tarvittaessa sanallisesti tai kädellä ”ylöspäin” tai ”alaspäin”. Aloita aina niistä sävelkorkeuksista, jotka tiedät opiskelijan pystyvän laulamaan. Auta opiskelijaa havainnoimaan ääntään silloin, kun hän laulaa oikein: miltä äänten yhdessä soiminen hänestä kuulostaa ja tuntuu?

Vähitellen voi siirtyä laulamaan yhdessä esimerkiksi terssin – kvintin suuruisia intervaleja sekä noin viiden sävelen asteikkokulkuja opiskelijalle mahdollisimman mukavalta äänialueelta. Usein on hyvä edetä erittäin hitaassa tempossa, ääni kerrallaan.

Kun opiskelija jo hieman pystyy hahmottamaan ja laulamaan sävelkorkeuksia, on mahdollista, että hän kuitenkin eksyy tutussakin laulussa sävelkulusta yksin laulaessaan. Jos hänen tavoitteensa on laulaa yhdessä muiden kanssa, asia ei haittaa, koska hän saa tukea ympärillä laulavista ihmisistä. Rohkaise häntä laulamaan yhdessä opettajan tai muiden kanssa.

On mahdollista, että opiskelija ei itse tiedä aluksi lainkaan, laulaako hän nuotilleen vai ei, tai että mikään edellä mainituista harjoitteista ei oikein suju. Tällainen ei haittaa. Anna hänelle tarkkaa palautetta tehtävistä ja korosta niitä seikkoja, jotka jo sujuvat. Hänen taitonsa kehittyvät.

Tunteet ja uskomukset. On tavallista, että sävelkorkeuksien hahmottamis- ja tuottamisongelmiin liittyy vahvojakin epäonnistumisen ja epävarmuuden tunteita. Mahdollisesti itse äänenkäytössä ei ole suuria ongelmia, vaan ongelmat ovat lähinnä tunnetasolla. Aikaisemmat laulamisen latistuskokemukset assosioituvat herkästi uusiin laulamistilanteisiin ja voivat ikävällä tavalla heijastua uusiin laulamisyrityksiin. Jännittyneen tai pelokkaan ihmisen hengitys voi katkeilla ja ääni sortua, eikä hän välttämättä pysty kuuntelemaan itseään tai äänimallia tarkkaavaisesti.

On myös mahdollista, että opiskelija on vakuuttunut omasta laulutaidottomuudestaan riippumatta todellisesta laulutaidosta. Se, miten opettaja ajattelee ja puhuu musiikista, musikaalisuudesta tai laulamisesta ja laulamaan oppimisesta, vahvistaa tai vähentää opiskelijan uskoa omiin mahdollisuuksiinsa oppia laulamaan. Opettajan on ruokittava opiskelijan laulamisitseluottamusta ja omien asen-

teidensa, sanojensa ja kehonkielensä avulla viestitettävä, että laulutaidon kehittäminen on mahdollista iästä ja aikaisemmasta osaamistasosta riippumatta.

Mikäli pystytään luomaan riittävän turvallinen ilmapiiri, opiskelija uskaltautuu löytöretkelle omaan ääneensä ja laulamiseensa. Opettajan tehtävä on sopivin harjoituksin kannustaa häntä eteenpäin. Kun opiskelija alkaa luottaa siihen, että missään laulamistilanteessa ei menetä kasvojaan, alkaa hänelle syntyä myönteisiä laulamiskokemuksia, jännittäminen ja pelko vähenevät ja alkaa kehittyä myönteisiä kokemuksia tuottava oppimisen kehä.

Palaute 1 ja 2

Jaottelen palautteen kahteen osaan, joista ensimmäinen luonnehtii ilmapiiriin ja pystyvyyden tunteeseen liittyvää tapaa antaa palautetta. Toinen palaute koskee tiettyä yksittäistä seikkaa. Kumpakaan palautetta voi käyttää rakentavasti tai tuhoavasti – ja vastuu on opettajalla. Opiskelijalle on tunnin päättyessä jätävä päällimmäiseksi tunne siitä, että laulutaidossa on tapahtunut kehitystä ja tulee edelleen tapahtumaan.

Palaute 1 viittaa opettajan kokonaisvaltaiseen asennoitumiseen siten, että hän ruokkii luottamusta oppimiseen ja oppimisprosessin etenemiseen sekä myönteisten pystyvyysuskomusten syntymistä. Sitä, mitä tällainen palaute kulloinkin on, ei voi tarkasti etukäteen tietää. Palaute onnistuu tai epäonnistuu sen myötä, uskoko opettaja itse prosessiin. Palaute 1 rakentuu hyvän ilmapiirin varaan ja taas puolestaan ruokkii hyvää ilmapiiriä.

Palaute 2, TP eli "tarkka palaute" on ohjaavaa palautetta, jolla viitataan Welchin (1985) skeemateoriassaan esittämään ajatukseen tarkasta palautteesta (knowledge of results, KR). Palaute on tyypillisesti sanallinen tai kädellä viitattu ohje "ylemmäksi" tai "alemmaksi" esimerkiksi silloin, kun harjoitellaan laulamaan yksittäisiä säveliä mallin mukaan. Tarkan ohjaavan palautteen oppimista edistävä vaikutus perustuu luottamukselliseen työskentelysuhteeseen.

"Se meni väärin" -tyyppistä palautetta opettajan ei ole yleensä syytä käyttää. Jos opiskelija toteaa näin itse, on opettajan tietysti myönnettävä se todeksi, jos se on aiheellista. Mutta opettaja voi jatkaa kysymällä: "Mistä tiesit, että se meni väärin? Kuulitko vai tunsitko sen [että se meni väärin]?" Samalla opettaja voi tehdä korjausehdotuksia: "Kokeillaanko näin?" "Ihan oikein" ja "melkein oikein" -tyyppistä palautetta kannattaa antaa aina, kun siihen on vähänkin aihetta. Samalla voi tarkistaa, havaitsiko opiskelija itse asian. Jos ei, kannusta häntä keskittymään kuuntelemiseen ja lihastuntoaistin herkistämiseen. Anna hänelle aikaa kommentoida havaintojaan.

Monipuoliset harjoitteet

Jotta oppimistilanne koettaisiin turvalliseksi, opiskelijan ei ole pakko osallistua mihinkään harjoitukseen. Anna opiskelijalle mahdollisuus päättää osallistumisestaan. Kokemukseni mukaan harjoitteisiin tavallisesti osallistutaan ehkä juuri siksi, että voi olla myös osallistumatta.

Omien tunteiden ja tuntemuksien tunnistaminen on osa oppimista. On annettava aikaa kehollisten tapahtumien kuten hengityksen tarkkailuun tai vaikkapa omien mielikuvien pohdintaan.

Valitse paljon sellaisia harjoituksia ja tehtäviä, joissa ei ole oikein tai väärin -ulottuvuutta. Tällaisia harjoituksia ovat mm. erilaiset improvisatoriset tehtävät, joissa ei lauleta ollenkaan tai nuotilleen laulaminen ei ole tavoitteena. Harjoitukset tarjoavat mahdollisuuden tutustua äänen eri ulottuvuuksiin: voimakkuuteen, sävelkorkeuksiin ja eri sävyihin. Vaikka laulaminen ei sujuisi lainkaan nuotilleen, voidaan harjoitella muita seikkoja kuten voimakkuuden vaihtelua, selkeää artikulaatiota, laulun sanoja jne.

Yhdistele liikettä ja ääntä. Käytä myös eri aistipiirejä hyväksi; ääniä ja laulamista voi nähdä, tuntea, haistella tai maistella ja syntyneitä mielikuvia voi muokata. Tällaiset tehtävät ovat usein omiaan vapauttamaan ilmaisuja ja antamaan uusia näkökulmia omaan ääneen ja omaan kokemukseen.

Rohkaise opiskelijoita vähitellen tulemaan esiin omalla äänellä myös yksinään ilman ryhmän tukea, mutta ei ennen kuin opiskelija on itse siihen valmis. Anna aikaa. Kyseessä on prosessi; jos jotain ei tapahdu nyt, se ei tarkoita sitä, etteikö koskaan tapahtuisi.

Käytä liitteen 17 harjoitteita tilanteeseen sopivalla luovalla tavalla. Luo itse ryhmän kanssa uusia harjoituksia, tehtäviä ja leikkejä. Mitään harjoitusta ei pidä tehdä loputtomiin.

Yhteenveto

Edellä olen luonnostellut ohjenuoria osittain varsin yleisellä tasolla ja monet neuvoista ovat todennäköisesti sopivia mihin tahansa opetustilanteeseen. Mikä sitten on oleellisinta epävarmojen laulajien kanssa työskenneltäessä, jotta kehittymistä nuotilleen laulamisen taidossa tapahtuisi? Kysymys on aiheellinen, mutta siihen on vaikea, ellei mahdoton vastata mitenkään yksiselitteisesti. Opiskelijan taidot, hänen käsityksensä taidoistaan ja oppimismahdollisuuksistaan, aikaisemmat kokemuksensa jne. vaikuttavat olennaisesti siihen, millaisella tavalla ja millaisin harjoituksin hänen kanssaan kannattaa edetä. Esimerkiksi liitteessä 17 esitettyjä harjoituksia ja ajatuksia on siten sovellettava luovasti. Niiden painoarvo ja hyödyllisyys vaihtelee sen mukaan, millaisista hankaluuksista kunkin kehittyvän laulajan kohdalla on kyse. Luonnollisesti myös opettajan omat mieltymykset sanelevat sitä, minkä tyyppiset harjoitteet hän kokee luontevimmiksi. On siis todettava, että ei ole olemassa yleispätevää ohjetta ”kun näin teet, opit laulamaan”! Mallista voi poimia kuitenkin muutamia seikkoja, joiden merkitys kehittyvien laulajien kannalta on todennäköisesti erityisen tärkeä. Tällaisia seikkoja ovat:

Tuottamisen hankaluuksien voittamisessa erilaiset äänileikit (improvisaatiot) vailla nuotilleen laulamisen vaatimusta (ks. liite 17) auttavat äänialaa laajenemaan. Niiden avulla laulaja oppii tuottamaan ja kuuntelemaan äänensä erilaisia korkeuksia ja sävyjä.

Hahmottamisen hankaluuksien lievenemisen kannalta on tärkeää, että aluksi harjoitellaan siten, että opettaja yhtyy laulamaan tai soittamaan opiskelijan laulamaa säveltä. Opiskelija oppii vähitellen tunnistamaan, miltä tuntuu ja kuulostaa,

kun sävelkorkeudet (edes hetkellisesti) ovat samat. Vasta seuraavassa vaiheessa tehdään toisinkin päin: opiskelija koettaa laulaa opettajan antaman äänen. Tarkan palautteen, palautteen 2, saaminen on tavallisesti välttämätöntä hahmottamisen hankaluuksien voittamisessa.

Jotta laulamiseen liittyvät tunteet ja uskomukset tukisivat laulamaan oppimista, on luotava turvallinen oppimisilmapiiri, jossa voi rauhassa vailla nolatuksi tulemisen pelkoa tutustua omaan ääneensä ja harjoitella laulamista. Palaute 1 on oleellinen osa kannustavaa ja luottamuksellista ilmapiiriä.

Varsinkin alussa kannattaa valita riittävän yksinkertaisia ja äänialaltaan suppeita lauluja (esimerkkejä liite 17, kohta 6). Kuitenkin laulujen on oltava oppijan mielestä mukavia! Opiskelijan mielestä ikäviä tai epäkiinnostavia lauluja ei pääsääntöisesti kannata laulattaa.

On otettava huomioon monin eri tavoin opiskelijoiden erilaiset lähestymistavat oppimiseen ja laulamiseen. Esimerkiksi toiset haluavat tietää laulamisen fysiologiseen perustaan liittyviä seikkoja, toiset eivät koe niitä tärkeiksi. Toiset haluavat oppia lukemaan nuotteja, kun taas toisille riittää, että he esimerkiksi hahmottavat nuoteista melodian kaarrokset. Lähestymis- ja hahmotustavat voivat myös muuttua oppimisen myötä. Opettajan tulisi pyrkiä ruokkimaan sitä, mikä kulloinkin kiinnostaa ja motivoi oppijaa.

On hyvä, jos opettaja osaa itse käyttää ääntään monipuolisesti ja omaa valmiuksia monenlaisten laulutyyliden tuottamiseen. Mutta koska opettaja työskentelee oman persoonansa varassa, tärkeintä on se, että hän on aidosti innostunut kehittyvien laulajien kanssa työskentelystä. Jos näin on, opettaja oppii kokemuksen karttuessa löytämään mitä erilaisimpiin ihmisiin, vaikeuksiin ja tilanteisiin sopivia lähestymistapoja.

13 Kokoava arviointi ja suuntaviivoja tulevaan tutkimukseen

Lähtiessäni selvittämään laulutaidottomuuden ilmiötä ja luomaan opetusmallia niille, joilla on ongelmia laulaa nuotilleen, tartuin mielenkiintoiseen ja mielestäni tärkeään aiheeseen. Tutkimusmatkan aikana aiheen kiinnostavuus on vain kasvanut ja tutkimuskohteen moniulotteisuus tullut entistä selvemmäksi.

Mitä itse opin laulutaidottomuudesta tutkimusprosessin aikana? Ensinnäkin tutkimuskentän laajuus konkretisoitui, ja sai kuvan siitä, miten tavattoman monet seikat voivat liittyä laulamaan oppimiseen. Ymmärsin, että eri ulottuvuuksista pystyin raapaisemaan vain pintaa ja jokaisella osa-alueella riittäisi lähes loputtomasti tutkimista. Ehkä oman ymmärryksen kannalta keskeisimmäksi seikaksi nousi näkemys, että oppiminen on yhteydessä sosiokulttuuriseen ympäristöön eikä oppimista tai osaamista voi pelkistää vain yksilön sisäiseksi ominaisuudeksi. Kyseinen sosiokulttuurinen näkökulma tavallaan loi tutkimuksen kehkeytyessä perustan ajattelulleni, joka oli aiemmin ollut enemmän kiinnittynyt yksilökeskeiseen ominaisuusajatteluun.

Tutkimuksen lähtötilanteessa olin yliarvioinut ryhmäopetuksen mahdollisuudet nuotilleen laulamisen taitoa opeteltaessa, mikä pitää sisällään, että pidin laulutaidottomuutta perustaltaan lähinnä tunnetason ongelmana ja samalla aliarvioin fysiologisia ja kognitiivisen tason vaikeuksia. Tutkimus opetti ymmärtämään, miten monista tekijöistä laulutaidon lukoissa voi olla kyse ja että sekä ryhmä- että yksilöopetuksen sopiva yhdisteleminen tarjoaa parhaimmat oppimismahdollisuudet.

Laulutaitoisten ja -taidottomien jyrkkä erottelu esimerkiksi kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa hämmästyttää minua nyt tutkimuksen perusteella ehkä vielä enemmän kuin aiemmin – pysyviin kyvykkyyseroihin liittyviä perusteluja erotteille ei ole löydetävissä. Koska erottelukäytännöt perustuvat vahvoin traditioiden muokkaamiin käytänteisiin, niiden kulttuuripsykologinen tutkimus olisi tavattoman tarpeellista ja kiinnostavaa – perinteinen yksilökeskeinen differentiaalipsykologia ei pysty tämän tyyppisiin kysymyksenasetteluihin vastaamaan.

13.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Olen edeltävissä luvuissa pyrkinyt kuvaamaan toimintatutkimuksen etenemisen suunnittelun, toiminnan, arvioinnin ja uudelleen suunnittelun sykleissä. Teoreettinen viitekehys sai lopullisen muotonsa tutkimuksen edetessä kentältä keräämäni aineiston ja kirjallisuuden vuoropuhelussa. Se, miten esittää aineistosta vetämäni johtopäätökset, on ollut monipolvinen ja haastava prosessi. Jokainen tutkija on

huolissaan siitä, onko hänen tapansa kommunikoida selkeä ja validi (Stake 2003, 147), niin myös minä.

Kysymystä siitä, miten jäsenellä aineistoa, jotta tutkimus toisaalta on luotettava ja että se toisaalta on pituudeltaan kohtuullinen ja mahdollisimman luettavassa muodossa, jouduin pohtimaan koko kirjoitusprosessin ajan. Tutkimusraportti koostuu moninkertaisesta valikoimisesta ja tulkinnasta. Tutkimukseen osallistujat kertoivat kokemuksistaan ennen projektia, sen aikana ja sen jälkeen. Valikoimalla ja jäsentämällä näitä kertomuksia olen luonut tulkinnan niistä. Oppimistilanteiden ja nauhoitetun materiaalin havainnointi ei myöskään ole tulkitsematonta, koska tutkija toimii aina omien ennakkokäsitystensä ja viitekehyksensä suuntaamana. Stake (2003, 144) huomauttaakin, että vaikka kuinka pyrkisi totuudenmukaisuuteen esimerkiksi osallistujien kertomusten välittämisessä, tutkija viime kädessä päättää, mikä osuus kertomuksesta raportoidaan. Materiaalia on enemmän kuin saadaan näkyviin ja vähemmän raportoidaan kuin opittiin.

Kysymys validiteetista on kysymys totuudesta. Validiteetti voidaan määritellä sen mukaan, kuinka hyvin valitut lähestymistavat todella tutkivat sitä, mitä oli tarkoitus tutkia, ts. kuinka uskollisesti havainnot heijastavat todellista ilmiötä. (Kvale 1996, 238.) Koska käsite validiteetti on lähtöisin positivistisesta tieteen perinteestä, puhutaan kvalitatiivisen tutkimuksen piirissä uskottavuudesta tai vastavuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–137). Kvale käyttää kuitenkin validiteetin käsitettä ja jaottelee sen käsityöläismäiseen tarkastamiseen, kysymiseen ja käsitteellistämiseen, jotka tarjoavat mielestäni hyvän näkökulman. Tarkastaminen ei tarkoita tuotekontrollia tuotteen valmistuttua, vaan jatkuvaa uskottavuuden ja todennukaisuuden prosessin tarkistamista (Kvale 1996, 242). Koska kävin keräämääni materiaalia jatkuvasti läpi koko prosessin ajan, heräsi materiaalista, suoraan tuntitilanteista ja kirjallisuudesta ajatuksia ja kysymyksiä, joiden paikkansapitävyyttä saatoin testata osallistujien kanssa ryhmä- tai yksityisopetustilanteissa. Myös tutkimuksen kirjoitusvaiheen alettua kävin aineistoa läpi edestakaisin lukemattomia kertoja eri näkökulmista luodakseni siitä mahdollisimman selkeän kuvan.

Kysyminen validiteetin takaamisena (Kvale 1996, 243) tarkoitti tässä tutkimuksessa esimerkiksi sitä, että lähetin jokaiselle osallistujalle tekemäni henkilökohtaisen yhteenvedon projektin tuloksista talvella 2004. Yhteenvedossa oli opiskelijan omia kuvauksia mm. hänen laulamismenneisyydestään ja oppimistavoitteistaan, opettaja-arvioni hänen lähtötasostaan ja kehityskaarestaan sekä häneen liittyneitä projektin aikaisia tapahtumia, harjoituksia, keskusteluja ja tulkintojani niistä. Yhteenvedon pituus vaihteli kolmesta kuuteen sivuun. Hengeltään tutkimusraportti on näiden yhteenvetojen mukainen, vaikkakaan en niitä sellaisenaan toista ja käytän tässä lopullisessa raportissa tutkimusaineistoa yhteenvetoja laajemmin hyväksi. Pyysin opiskelijoita yhteenvedon luettuaan kommentoimaan sitä kriittisesti, mikäli siihen oli aihetta. Kukaan ei kyseenalaistanut yhteenvetoa, ja sain jokaiselta luvan kirjoittaa tutkimusraportin suunnitelmieni pohjalta eteenpäin. Olen myös tarkistanut sähköpostilla osallistujilta joitakin epäselviksi jääneitä seikkoja. Siten voin olettaa tulkintojeni tekevän oikeutta ainakin osallistujien subjektiivisten kokemusten kuvaukselle.

Kvale puhuu validoimisesta teoretisoinnin avulla: kysymys siitä, tutkiiko tutkimus juuri sitä, mitä se väittää tutkivansa, pitää sisällään teoreettisen käsityksen siitä, mitä tutkitaan (Kvale 1996, 244). Tämä tutkimus on pääasiassa aineistolähtöinen, koska loin analyttisiä tulkintoja aineistosta prosessin ajan, mikä jälleen suuntasi aineiston keruuta ja teoreettista tarkastelua (ks. Charmatz 2003). Voi ajatella, että jos tekemilleni havainnoille ei olisi löytynyt tutkimuskirjallisuudesta vastinetta, havaintojen luotettavuus olisi kovin vähäinen. Näin ei käynyt, vaan saatoin liittää havaintoja hypoteesinomaisesti moniin äänifysiologisten ja kognitiivisten prosessien teorioihin ja malleihin. Kävin tutkimuksen aikana läpi myös kriittistä reflektiota, jossa tutkija joutui kyseenalaistamaan ennakkokäsityksiään (Mezirow 1996).

Koska kyseessä on kvalitatiivinen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan liittyvä tutkimus, siihen ei voida suoraan soveltaa totuuden korrespondenssivaatimusta, sitä että väitteellä on oltava vastineensa todellisessa maailmassa. Sen sijaan luotettavuutta voidaan varmentamaa osoittamalla, että ei ole kyse vaikkapa tutkijan toiveajattelusta tuloksia tulkitessaan, vaan että jonkinlainen konsensus voidaan saavuttaa muiden ihmisten arvioinnin kanssa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 132).

Omien havaintojeni mukaan kaikilla tutkimukseen osallistujalla oli ongelmia nuotilleen laulamissa ja kaikkien laulutaito parani harjoittelun ansiosta. Se, että myös 35 ulkopuolisen havainnoitsijan, kirkkokuorolaisen, arviot olivat samansuuntaisia, vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta; voi todeta osallistujilla olleen aloitettaessa todellisia nuotilleen laulamisen ongelmia ja todellisuudessa he oppivat ainakin jossain määrin laulamaan nuotilleen. Nähdäkseni eräänä tutkimuksellisenä vahvuutena voidaan pitää sitä, että ääninäytteitä arvioitiin nimenomaan suhteessa osallistujia koskettaviin todellisiin tilanteisiin. Yhteislaulutilanteet muodostavat kaikille ja papin laulamistehtävät useimmille osallistujille sen kontekstin, joka liittyy suoraan heidän laulamistavoitteisiinsa. Voi olettaa, että kirkkokuorolaisilla oli valmiudet arvioida näytteitä oman aktiivisen laulamisharastuksensa takia paremmin kuin harjaantumattomien henkilöiden (ks. luku 5.6 ja 5.7). Muutoin heidän asenteissaan tai taidoissaan arviointitilanteessa ei ollut havaittavissa sellaisia seikkoja, joiden voisi olettaa vaikuttaneen systemaattisesti arviointeihin jollain tietyllä tavalla.

Myös luvuissa 9.2, 9.3., 10.1, 10.2 ja 10.3.1 esittämäni esimerkit ääninäytteineen mahdollistavat ulkopuolisten arvion esimerkkien ja tulkintojen vastavuudesta. (Joitakin ääninäytteitä on kuultavissa väitöskirjan verkkoversiossa.)

Pragmaattisen totuusteorian (Kvale 1996, 248) mukaan voidaan ajatella, että koska opiskelijoiden laulutaito kehittyi, projektin opetusmenetelmät edistivät laulamaan oppimista. Kysymys siirrettävyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 136), koskettaa mm. sitä, ovatko teologian opiskelijat kohderyhmänä jotenkin muusta valtaväestöstä poikkeava. Saattaa olla, että nimenomaan teologian opiskelijoilla on eräänlainen kehittyneempi itsereflektion kyky kuin esimerkiksi vaikkapa teknisen alan henkilöllä. Ei voi kuitenkaan olettaa, että tällainen yksittäinen tekijä nousisi ratkaisevaksi seikaksi laulamaan oppimisessa. Ehkä kuitenkin se, että papin ammatti-identiteettiin liittyy laulaminen, vaikutti myönteisesti osallistujien motivaatioon ja oppimiseen. Siten voisi olettaa myös eräiden muiden ammattien edus-

tajien olevan erityisen kiinnostuneita laulamaan oppimisesta (esimerkiksi monet opettajat ja näyttelijät). Toisaalta laulaminen voi palvella ihmisessä sellaisia minuuden kerrostumia, joilla ei ole välitöntä yhteyttä työn maailmaan. On siis hyvin yksilöllistä, kumpuavatko motivaatiotekijät enemmän henkilökohtaisista kuin työn maailman läheistä. Näin ollen oletan, että tutkimustulokset eivät kohdistu spesifisti vain teologian opiskelijoihin – ja olihan tutkimuksessa mukana myös kaksi ei-teologia – vaan tulokset ovat siirrettävissä tietyin ehdoin toiseen kontekstiin. Yleistysten suhteen on oltava sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden takia kuitenkin äärimmäisen varovainen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 136).

Se, voidaanko kehittämäni opetusmallia ”Laulutaidon tukitikkaat” soveltaa menestyksellisesti jossain uudessa kontekstissa, jää tulevaisuudessa nähtäväksi. Asia riippuu mm. siitä, kuinka olennaisia oppimiseen ja opettamiseen liittyviä piirteitä olen onnistunut malliin sisällyttämään ja kuinka onnistuneesti niitä pystytään uusissa elävissä tilanteissa soveltamaan.

Eräitä kriittisiä näkökohtia

Tavoitteeni oli selvittää laulutaidottomuuden ilmiötä. Mielestäni valitsemani holistinen useamman näkökulman tarkastelutapa on järkevä peruskartoituksen tekemiseksi alueella, jonka tutkimustieto on hajaantuneena monen tieteen alueelle. Tiedossani ei ole muita tutkimuksia, joissa olisi tutkittu pitkän ajanjakson kuluessa aikuisten laulutaidon kehittymistä useista eri näkökulmista. Samalla kun holistinen ote on nähdäkseni tutkimuksen vahvuus, se on myös sen heikkous. On vaarana, että kovin monet erilaiset käsitejärjestelmät fenomenologisesta traditiosta kulttuuriseen, kognitiiviseen ja fysiologiseen eivät viime kädessä ole koottavissa koherentiksi ja riittävän johdonmukaiseksi kuvaksi. Olisin hyvin voinut selvittää yhden näkökulman yhtä osatekijää mahdollisimman perusteellisesti, mikä varmasti myös auttaisi lisäämään tietämystä laulutaidosta. On kuitenkin selvää, että esimerkiksi pelkästään haastattelemalla suoritettu tutkimus ei olisi antanut niin paljon tietoa laulutaidon ulottuvuuksista kuin nyt oli mahdollista saada. Kun tutkimuksellinen tietämys nuotilleen laulamisen ongelmista on vielä alkutekijöissään ja sille on tyypillistä pirstaloituneisuus, oli mielestäni tarve juuri mahdollisimman laaja-alaisen katsauksen tekemiseen. Koen tehneeni monipolvisella tutkimusmatkalla löytöjä, joita toivottavasti jatkotutkimukset pystyvät hyödyntämään.

Tutkimusraportin muotorakenteen kannalta ei liene aivan luontevaa, että esittelen tutkimusmetodista lähestymistapaa koskevassa osassa III pikemminkin viitekehukseen liittyviä käsitteitä, kuten ’ratkaisukeskeisyys’, ’NLP’ ja ’lähikehityksen vyöhyke’ (luku 7.3.). Ratkaisua voi nähdäkseni kuitenkin perustella kahdella seikalla. Ensinnäkin, vaikka kyseiset käsitteet koskevat tekemäni opetusintervention luonnetta, ne eivät ole irrallaan tutkimusmetodista, koska tällaiset oppimisen dynaamisuutta ja potentiaalista kehitystä korostavat näkemykset sopivat mielestäni hyvin juuri toimintatutkimukselliseen refleктоivaan tutkimusotteeseen. Toiseksi tutkimusraportin viitekehys rakentui suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tämä mahdollisti nähdäkseni kohtuullisen johdonmukaisen tavan käsitellä laajaa viitekehystä ja aineistoa. Siten en nähnyt järkevänä yrittää käsitellä kyseisiä ope-

tusinterventioon liittyviä käsitteitä laulamiskulttuurin, subjektiivisten kokemusten, kognitiivisen toiminnan tai äänentuoton fysiologisen perustan yhteydessä.

Yhtenä heikkoutena tutkimuksessa pidän eräänlaista ad hoc -toimintaani. Jouduin reagoimaan kentällä eli opetustyössä vastaan tulleisiin ilmiöihin jossain määrin valmistautumattomana. Huolellisempi etukäteisperehtyminen aikaisempiin tutkimuksiin olisi antanut vielä parempia tutkimuksellisia eväitä ja tuonut vielä enemmän suunnitelmallisuutta toimintaan. Olisi ollut esimerkiksi järkevää mitata osallistujien laulutaito lähtö- ja lopputilanteissa siten, että laulettujen tehtävien sävelkorkeudet olisi tarkasti analysoitavissa tietokoneella. Nyt tutkimus perustui pelkästään kuulonvaraiseen havainnointiin. Jälkiviisaasti varmistaisin myös tuntitilanteitten nauhoitusten teknisen tason. Nyt osassa materiaalia on jossain määrin kuulemista hankaloittavaa hälyä. Häly tai äänitystason heikkous ei kuitenkaan ole estänyt nauhoitusten analysoimista, mutta niiden kuunteleminen olisi miellyttävämpää ilman näitä ongelmia.

Ehkä eniten ad hoc -toiminta näkyy aineiston keruussa. Keräsin ikään kuin varmuuden vuoksi runsaasti materiaalia, joka tutkimuksen kirjoittamisvaiheessa teki prosessin erittäin työlääksi. Esimerkiksi kyselylomakkeissa I–III on kohtia, joita en ole suoranaisesti käsitellyt tuloksissa. Ne ovat kuitenkin toimineet taustalla aineiston tulkinnallisena apuna, koska olen moneen kertaan lukenut läpi kyselylomakkeiden vastaukset pohdintoineen. Kaiken materiaalin uloskirjoittaminen olisi kasvattanut nytkin mittavaksi käynnyttä sivumäärää. Laulutaidon osatekijöiden itsearviointista otin tuloksiin mukaan vain kuusi mielestäni merkittävintä kysymystä. Kysymykset käsityksistä laulamista ja musikaalisuudesta oli upotettu alun perin 29:n oppimista koskevan väitteen joukkoon. Tämä heijastaa hapuilua tutkimuksen alkutaipaleella siitä, mitä oikeastaan olen tutkimassa.

Myös seuraava seikka kuvastaa sitä, että tietämykseni ja ymmärrykseni laulutaidon ongelmien luonteesta ja siten eväät suunnitella tutkimusta tarkoin, olivat tutkimuksen alkumetreillä aika vaatimattomat. Olin suunnitellut, että tärkeän vertailuaineiston tarjoaisi lukemisen ja laulamisen videointi (ks. luku 7.2.2), jossa osallistujat yksitellen lukivat tietyn runon ja lauloivat valitsemansa laulun videolle yksinään ilman säestystä ennen ensimmäisen opetusperiodin alkamista ja sen päätyttyä. Oppimistulosten osoittajana tehtävä osoittautui huonoksi, koska tehtävä oli liian vaativa, jotta laulamiskehitys olisi ollut havaittavissa. Kuitenkin muiden syksyn mittaan tekemiäni havaintojen perusteella tiesin, että laulutaidossa oli jo tapahtunut edistymistä ainakin joillain osa-alueilla jonkin verran. Edistys ei vain tullut esiin tässä tehtävässä silloin eikä edes kahdeksan kuukauden harjoitusjakson jälkeen seuraavan kevään lopussa (ks. luku 10.3.1). Katson kuitenkin tällaisten kokemusten opettaneen ”kantapään kautta” nöyryyttä elävän elämän tilanteissa, jotka eivät suostu noudattamaan tutkijan ennakkokäsityksiä.

Toisaalta on todettava, että edellä kuvaamani seikat kuuluvat tavallaan väistämättömästi tutkimusprosessiin; tutkimuksen tavoitehan on oppia ymmärtämään ilmiötä yhä paremmin tutkimuksen edetessä, ja ymmärrys kumuloituu prosessin myötä. Kun tutkii rikasta ilmiötä vuorovaikutuksellisissa ja todellisissa opiskelutilanteissa, työn eksploraatiiviseen luonteeseen kuuluu tietty menetelmällinen avoimuus ja joustavuus (ks. Lonka 1997). Siten voi sanoa kuvaamani kaltaisen ad hoc -toiminnan jopa tietyssä määrin liittyvän toimintatutkimukselliseen otteeseen.

Tutkimusprosessi on luonteeltaan välttämättä moniääninen siinä mielessä kuin Sava (1997) huomauttaa. Hän toteaa, että taidepedagogisten prosessien sisäinen moniäänisyys näyttää harvoin tyydyttyvän selkeydestä ja ”yksinkertaisuudesta”. Kaoottisimmillaan tutkimusprosessi on, kun menee taideopetustilanteeseen avoimin mielin ja yrittää havainnoida ja kerätä kaiken, mitä noista prosesseista on mahdollista saada.

13.2 Suuntaviivoja tulevaan

Tutkimus avasi monia kiinnostavia suuntia niin pedagogisille uudistuksille kuin jatkotutkimuksillekin jokaisen tarkastelun kohteena olleen viitekehyksen kannalta.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden koulu- ja lapsuudenkokemukset olivat omiaan heikentämään itseluottamusta musiikin suhteen ja ylläpitämään käsitystä omasta epämusikaalisuudesta. Gembris (1997, 17–21) erittelee, kuinka musikaalisuus on ymmärretty eri tavoin eri ajanjaksoina. 1800-luvun alkupuolella esitettiin musiikillisen lahjakkuuden ilmentyvän hyvässä musiikillisessa maussa. 1900-lukua hallitsi psykometrinen mittauspyrkimys, kunnes vuosisadan loppua kohden on noussut yhä voimakkaammin esiin musikaalisuuden ymmärtäminen musiikin merkityksen kannalta. Päinvastoin kuin psykometrinen käsitys merkitykseen liittyvä näkemys korostaa subjektiivista kokemusta. Kysymykseen, miksi musiikkia kuunnellaan ja harjoitetaan, se vastaa yksinkertaisesti: musiikki antaa mielekkyyttä elämään ja lisää olemassaolon merkityksellisyyttä (ks. myös Kurkela 1993, 1997a ja 1997b).

Tämän tutkimuksen valossa merkitykseen kytkeytyvä musikaalisuusajatus on ainoa mielekäs. Merkitykset ovat luonteeltaan muuttuvia, eikä niitä voi kytketä johonkin synnynnäiseen, muuttumattomaan ominaisuuteen, jollaisena psykometrinen musikaalisuusnäkemys esteettis-absoluuttisessa maailmassa yrittää musikaalisuuden esittää. Tutkimus vahvisti käsitystä, että musiikillisia taitoja voi kehittää ja että laulaminen voi avata merkittäviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä elämää rikastuttavia kokemuksia. Jatkotutkimusten myötä olisi toivottavaa analysoida tarkemmin yksilöllisiä, lähiympäristöön ja kulttuurisiin tekijöihin liittyviä seikkoja ja niiden vuorovaikutusta opetuksen ja oppimisen kannalta. Pidän opetusmallia ”Laulutaidon tukitikkaat” siten vain lähtökohtana tulevalle pedagogiselle kehitystyölle.

Laulaminen näyttää suomalaisten lasten ja nuorten maailmassa olevan hiipumassa, varmaankin monien tekijöiden vaikutuksesta.¹³⁹ Eräät tahot ovat huomanneet laulutaidon uhanalaisuuden koulussa. Konserttikeskus ry on tuottanut peruskoulunopettajien käyttöön cd-materiaalin, jossa on sekä laulettuna että säestys-

139 Yksi tekijä, joka vaikuttaa vähentävästi tai muuten kielteisesti omaehtoiseen laulamiseen ja musiikin tekemiseen, lienee korkeatasoiset äänitteet, joista tavallisesti on puhdistettu teknisillä keinoilla kaikki virheet ja säröt. Moitteettomat äänitteet luovat mielikuvaa täydellisistä suorituksista, joihin on vaikeaa tai mahdotonta elävän elämän tilanteissa yltää.

muodossa joitakin kymmeniä suomalaisille keskeisiä lauluja. Ajatuksena on kannustaa opettajia ja oppilaita opettelemaan oman traditiomme lauluja ja voida suoriuttaa laulujen taitomerkki. Tämän erinomaisen hankkeen taustaksi olisi opettajien saatava opetuksellisia välineitä tukemaan kaikkien lapsien laulamiskehitystä. Peruskoulunopettaja on luultavasti vaikean tehtävän edessä, koska voi toisaalta kokea omaavansa heikot musiikinopettamisen taidot ja toisaalta olla sisäistänyt melkoiset musiikin suoritusvaatimukset (ks. Tereska 2003; myös Huhtanen 2004). Opettajakoulutuksessa olisi oltava mahdollista vähintäänkin erikoistumiskursseina perehtyä paitsi omaan ääneen ja laulamiseen myös niiden lapsien ohjaamiseen, jotka ovat epävarmoja laulajia ja joilla on vaikeuksia laulaa nuotilleen. Työskentely heidän kanssaan voi olla erittäin palkitsevaa, koska taidon kehittyessä oivallukset ja oppiminen säteilevät valtavasti energiaa ja iloa ympärilleen. Olisiko mahdollista, että praksiaalisen musiikkikasvatuksen käsityksen (Regelski, 2002) alla laulaminen kokisi kouluissa uuden renessanssin? Laulaminen voisi osaltaan edustaa taidekasvatuksen demokratisoitumista deweylaisessa hengessä (ks. Väkevä, 2004, 330). Koska musiikki on tekemistä, lähtökohdan voisi muodostaa omaan ja muiden ääneen tutustuminen esimerkiksi ääni-improvisaatioiden ja liikkeiden avulla, minkä jälkeen edettäisiin vähitellen moniulotteiseen laulutaidon haltuunottoon. Näin kehittyisi esimerkiksi äänen fysiologinen toimivuus yhdessä ilmaisullisten ulottuvuuksien kanssa. Nekin, joilla on vaikeuksia laulaa nuotilleen, voisivat olla täysipainoisesti mukana ja samalla kehittää äänenkäyttöään. Lähtökohta voisi olla vapauttavaa myös opettajan oman laulamisen kannalta, kun hänelläkin olisi mahdollisuus työstää ääntään improvisoivassa hengessä virheettömän suorituksen vaatimusten asemesta.¹⁴⁰

Omaan ääneen tutustumisen ja improvisoimisen lisäksi koulussa olisi oltava mahdollisuus tukiopetukseen niille lapsille, joilla on hankaluuksia nuotilleen laulamissa. Olisi ymmärrettävä, että laulutaidon kehittyminen voi edetä eri tavoin ja eriaikaisesti ilman, että kyseessä olisi jokin erityinen ”vamma”. Onhan tavanomaista järjestää tukiopetusta, kun vaikkapa lukemisessa tai laskemisessa on hankaluuksia. Tähän toimintaan opettajat tarvitsevat valmiuksia, koska yksikin vääränlainen kriittinen kommentti voi tuhota orastavan uskalluksen harjoitella laulamista. Tukiopetus vaatisi tietysti jossain määrin resurssointia.¹⁴¹ Ajattelen kuitenkin niin, että toimintaan sijoitetut varat maksavat itsensä takaisin: jos aletaan ymmärtää laulamisen myönteisiä vaikutuksia itsetunnon, tunteiden ilmaisuuden ja energiaa sekä yhteisyyttä tuovien kokemusten kautta, laulaminen voisi auttaa

140 Elliott (4.8.2004) huomauttaa, että on tärkeää, että opettaja on itse pätevä ja osaa laulaa nuotilleen, mutta että ennen kaikkea hänen tulisi osata ohjata ja innostaa oppilaita äänelliseen ilmaisuun. Mikäli nuotilleen laulamisesta tulee luokassa keskeisin tavoite, työskentely on helposti luonteeltaan vain teknistä eikä enää palvele itseilmaisua tai muita mielekkäitä elämän kokemuksia. Olen samaa mieltä Elliottin kanssa, mutta korostan, että pidän opettajan innostuneisuutta ja kykyä käyttää ääntään luontevasti ja monin eri tavoin tärkeämpänä kuin virheetöntä suoritusta sinänsä.

141 Myös sopivat tekniset välineet voisivat osaltaan tukea opetusta. On olemassa esimerkiksi ”Soittopeli”-niminen lapsille suunnattu videopeli, jossa pelaaja voi laulaa pelin säestämänä ja seurata visuaalisen palautteen avulla laulamistarkkuuttaan.

esimerkiksi keskittymishäiriöissä, koulunkäynnin jaksamisessa sekä mielen viritämisessä myös tiedolliselle ainekselle.

Laulamisen mahdollisuuksia ei koulussa ole osattu kovin hyvin hyödyntää – eikä tulla osaamaankaan, mikäli opettaminen ei lähde siitä, että laulamaan oppii harjoittelemalla laulamista ja jokainen voi kehittää laulutaitoansa. Kyseessä on paitsi pedagoginen myös tutkimuksellinen haaste. Olisi selvitettävä musiikki-instituutioiden toimijoiden käsityksiä musikaalisuudesta ja laulutaidosta ja kannustettava heitä erilaisiin opetuskokeiluihin. Nähdäkseni opettajia kouluttavissa instituutioissa tarvittaisiin kipeästi tässäkin tutkimuksessa esiin tullutta tietoa, jotta uskomukset ja asenteet laulutaidon kehittymismahdollisuuksista muuttuisivat enemmän todellisuutta vastaaviksi kuin traditionaalisesti esteettis-absoluuttisesta näkökulmasta on ymmärretty. Vähitellen olisi luotavissa sellainen asenneilmasto, jossa laulutaidon kehitystason ja -nopeuden vaihteluja pidetään luonnollisena ilmiönä. Jos käsillä oleva tutkimus edistää edes jossain määrin sitä, että laulutaito aletaan nähdä suhteellisena ja kehitettävissä olevana taitona, tutkimus ei ole ollut turha.

On paradoksaalista, että samalla kun virkoja ei ole saatavilla läheskään kaikille laulunopettajiksi valmistuville, kehittyvien laulajien on vaikeaa ellei mahdollonta saada opastusta laulutaitonsa kehittämiseksi. Uskon, että työmaa kehittyvien laulajien parissa tarjoaisi paljon mielenkiintoisia haasteita ja mielekkään tehtäväkentän laulunopettajille. Mutta rohkaistaanko nuoria alalle tulevia opettajia hakeutumaan opetustyöhön, joka vaatii toisenlaista osaamista ja asennoitumista kuin perinteisesti ajatellaan? Mentaliteetti on ammattilaiskoulutuksessa ollut, että se joka osaa soittaa tai laulaa itse hyvin (ja hallitsee laajan ohjelmiston), osaa myös opettaa (Huhtanen 2004, 110). Huhtanen (2004, 109) esittää tärkeän kysymyksen pohtiessaan musiikin ammattilaiskoulutusta: suostutaanko koulutusinstituutioissa näkemään ympäröivästä, muuttuvasta maailmasta nousevia tarpeita.

Tämä tutkimus vahvisti niitä aikaisempia tuloksia, joiden mukaan laulutaidon kehittyminen kehittää sävelkorkeuksien erottelukykyä. Musiikillisen materiaalin prosessointiin ja erityisesti tuottamiseen liittyvä tutkimus on kuitenkin vasta alkutekijöissään. Motoristen aspektien yhteyttä tarkkaavaisuus-, erottelukyky- ja muistiprosesseihin tunnetaan huonosti. Kenttä, jossa yhdistyy neurobiologisten, äänifysiologisten ja psykologisten prosessien vuorovaikutuksen tutkimus, tarjoaa haasteita varmasti vuosikymmeniksi eteenpäin.

Tutkimustieto ei-ammattilaisten vähän laulavien ja kehittyvien laulajien melodian muistamismekanismeista olisi puolestaan merkityksellistä niin kognitiivisten havaitsemis- ja muistiprosessien perustutkimuksen kuin pedagogisten sovellusten kannalta ja voisi valaista osaltaan myös amusia-ilmiötä. Kysymykset liittyvät myös alati kiinnostavaan kiistaan kykyjen geneettisen perustan ja ympäristövaikutusten suhteesta. Tutkimus toisi lisävalaistusta mm. siihen kulttuuripsykologiseen väitteeseen, jota tämä tutkimus tuki, että oppiminen ja osaaminen ovat pikemminkin toiminnan tuloksia kuin sen edellytyksiä.

Äänen fysiologisen toiminnan alueella tutkimus herätti myös lukuisia kysymyksiä: Olisiko mahdollista, että suppeasta äänialasta johtuvat nuotilleen laulamisen ongelmat selittyisivät jossain määrin rekisterinvaihdosongelmilla? Entä millainen vuorovaikutusketju liittyy hengityksen, jännittämisen ja sävelkorkeuksien

säätelyn väliseen yhteyteen? Millaisin harjoittein voisi oppia käyttämään laulamisen kannalta tärkeitä falsettoääniä?

Turvalliseksi ja myönteiseksi koettu ilmapiiri ja kannustavan palautteen saaminen vaikuttivat olennaisesti oppimistuloksiin tässä tutkimuksessa. Tutkimustieto ihmisen tunnehavaintokokemuksien yhteyksistä oppimiseen on vasta alkamassa ja tarjoaa mielenkiintoisia näköaloja tulevaisuudessa.

Lopuksi haluan kiinnittää huomiota siihen, että laulamisen terveydellisiä vaikutuksia tunnetaan huonosti. Ajattelen, että laulaminen voisi lieventää masentuneisuutta ja stressiä ehkä samaan tapaan kuin tiedetään liikunnan vaikutuksesta tapahtuvan. Yhteisöllisenä kokemuksena laulaminen voisi helpottaa nykyihmistä usein vaivaavaa yksinäisyyden tunnetta. Laulamisella lieneekin paitsi mielenterveyden myös fyysisen kehon kannalta myönteisiä vaikutuksia ja laulaminen saattaisi olla avuksi joidenkin sairauksien kuten astman hoidossa. Laulamisen mahdollisten moniulotteisten psykofyysisten terveysvaikutusten tutkimus vaatisi monitieteellisen otteen ja voisi avata lupaavia näköaloja jopa kansanterveyden kannalta.

14 Lähteet

- Aaltola, Juhani & Syrjälä, Leena 1999: Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, Hannu, L., T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus.
- Aaron, Jeffrey 1993: The Effects of Vocal Coordination Instruction on the Pitch Accuracy, Range, Pitch Discrimination, and Tonal Memory of Inaccurate Singers (1990). A Bell & Howell Information Company. USA.
- Ahonen, Heidi 2000: Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet. . Oy Finn Lectura Ab. Helsinki.
- Alasuutari, Pertti 1997: Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.
- Alla kan Institutet 2000: Laulukurssiesite. Tukholma.
- Anderson, John, R. 1995: Cognitive Psychology and its Implications. W. H. Freeman and Company. USA.
- Anshel, Anat & Kipper, David, A. 1988: The Influence of Group Singing on Trust and Cooperation. Journal of Music Therapy, XXV (3), 145–155.
- Anttila, Mikko 2000: Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila, Mikko & Juvonen, Antti 2002: Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Austin, James, R. & Vispoel, Walter, P. 1998: How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement. Psychology of Music. 26, 26–45.
- Bamberger, Jeanne 1994: Coming to hear in a New Way. Teoksessa Aiello, Rita & Sloboda, John. A.(ed.): Musical Perceptions. Oxford University Press.
- Bandler, Richard & Grinder, John 1979: Frogs into Princes. The Introduction to Neuro-Linguistic Programming. The Guernsey Press Co. Ltd. Great Britain.
- Bandura, Albert 1997: Self-Efficacy: The Exercise of Control. W.H. Freeman and Company. USA.
- Baumeister, Roy, F. 1999: The Nature and Structure of the Self: An Overview. Teoksessa Baumeister, Roy, F. (edit.)1999: The Self in Social Psychology. Edwards Brother. Ann Arbor. MI USA.
- Berger, Peter, L. & Luckmann Thomas 1994: Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki 2000. Yliopistopaino.
- Boekaerts, Monique & Niemivirta, Markku 2000: Self-Regulated Learning. Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. Teoksessa Boekaerts, Monique & Pintrich, Paul, R. & Zeidner, Moshe: Handbook of Self-Regulation. Academic Press. USA

- Boone, Daniel R. & McFarlane, Stephen, C. 1994: *The Voice and Voice Therapy*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bourdieu, Pierre 1985: *Sosiologian kysymyksiä*. Osuuskunta Vastapaino. Gummerus Oy Jyväskylä.
- Brand, Eva 2000: Children's Mental Musical Organisations as Highlighted by Their Singing Errors. *Psychology of Music*, 28, 62–80.
- Broman-Kananen, Ulla-Britta 2005: På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikhörselrättningarnas brytningstid. *Studia Musica* 24, Sibelius-Akademien.
- Brown, Oren 1996: *Discover Your Voice. How to Develop Healthy Voice Habits*. Singular Publishing Group, Inc. USA.
- Bruner, Jerome 1995: *Acts of Meaning*. Harvard University Press. USA.
- Bruner, Jerome 1996: *The Culture of Education*. Harvard University Press. USA.
- Brändstöm, Sture 1997: *Vem är musikalisk? Intervjuer med musikhörselrättare och musikhörselutbildare*. Pedagogiska Publikationer från Kungliga Musikhögskolan, nr 3. Godfrings Tryckeri AB. Visby.
- Burns, Edward, M. 1999: *Intervals, Scales, and Tuning*. Teoksessa Deutsch, Diana (ed.): *Psychology of Music*. Academic Press. San Diego.
- Burns, Edward, M. & Ward, W., Dixon 1978: *Categorical Perception – phenomenon or epiphenomenon: Evidence from experiments in the perception of melodic musical intervals*. *Journal of the Acoustical Society of America*, 63 (2), 456-468.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen 2002: *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Deakin University Press. Imago Publishing Ltd, Thame, Oxon.
- Charmaz, Kathy 2003: *Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods*. Teoksessa: Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna, S. (ed.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- Cook, Nicholas 1994: *Perception: A Perspective from Music Theory*. Teoksessa Aiello, Rita & Sloboda, John. A. (ed.): *Musical Perceptions*. Oxford University Press.
- Cross, Ian 2001: *Music, Mind and Evolution*. *Psychology of Music*, 29, 95-102.
- Crozier, John, B. 1997: *Absolute Pitch: Practice Makes Perfect, the Earlier the Better*. *Psychology of Music*, 25, 110–119.
- Csikszentmihalyi, Mihaly 1991: *Flow, the Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial. New York.
- Davidson, Lyle 1994: *Songsinging by Young and Old: A Developmental Approach to Music*. Teoksessa: Aiello, Rita (ed.): *Musical Perceptions*. Oxford University Press.
- Dowling, W. Jay 1994: *Melodic Counting in Hearing and Remembering Melodies*. Teoksessa Aiello, Rita & Sloboda, John. A. (ed.): *Musical Perceptions*. Oxford University Press.
- Elliott, David 1995: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.

-
- Elliott, David 1996: Music Education in Finland. A New Philosophical View. Finnish Journal of Music Education, Vol. 1, No 1, 6–20.
- Elliott, David: Sähköpostiedonanto 4.8.2004.
- Ericsson, K., Anders 2003: The Acquisition of Expert Performance as Problem Solving: Construction and Modification of Mediating Mechanisms through Deliberate Practice. Teoksessa Davidson, Janet E. & Sternberg, Robert, J: The Psychology of Problem Solving. Cambridge University Press. United Kingdom.
- Ericsson, K., Anders & Delaney, Peter, F. 2003: Long-Term Working memory as an Alternative to Capacity Models of Working Memory in Everyday Skilled Performance. Teoksessa Miyake, Akira & Shah, Priti: Models of Working Memory. Mechanisms of Active maintenance and Executive Control. Cambridge University Press. USA.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Eysenck, Michael, W. & Keane, Mark, T. 1999: Cognitive Psychology. A Student's Handbook. Psychology. Press. UK.
- Flowers, Patricia, J. & Dunne-Sousa, Deborah 1990: Pitch-Pattern Accuracy, Tonality, and Vocal Range in Preschool Children's Singing. Journal of Research in Music Education, Vol. 38, No. 2, 102–114.
- Fonagy, Ivan 1981: Emotions, Voice and Music. Teoksessa Research Aspects on Singing. Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music No 33.
- Fredrikson, Maija 1994: Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. Jyväskylän Yliopistopaino ja Sisäsuomi Oy. Jyväskylä.
- Fritzell, Björn 2001: Intervju med Jerker Leijon. Röstläget. Tidskrift för röstfrämjandet. 1, Februari, 3–5.
- Fyk, Janina 1994: The Effect of Memory on the Ability of Vocal Pitching and Vocal Reproduction of Melodies in Nine-Year-Olds. Teoksessa: Welch, Graham & Murao, Tadahiro (ed.): Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective. David Fulton Publishers. London.
- Gardner, Howard 1987: The Mind's New Science. A History of the Cognitive Revolution. Basic Books, Inc., Publishers. New York.
- Gates, Terry, J. 2000: Why study Music? Teoksessa Mark, Michael, L. (ed.) 2002: Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today. Routledge. Great Britain.
- Gelb, Michael 1994: Ryhtiä elämään – Johdatus Alexander-tekniikkaan. WSOY. Porvoo.
- Gembris, Heiner 1997: Historical Phases in the Definition of Musicality. Psychomusicology, 16, 17–25.
- Hakkarainen, Kai & Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2004: Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. WS Bookwell Oy. Porvoo.

- Haley, Jay 1997: Lyhytterapian lähteillä. Milton H. Ericksonin terapeutiset menetelmät. Lyhytterapia-instituutti Oy. WSOY. Juva.
- Hammar, Lennart 1995: Alla barn kan – kan och vill vuxna? Röstläget. Tidskrift för röstfrämjandet, 2, 10–12.
- Handel, Stephen 1989: Listening: An Introduction to Perception of Auditory Events. Cambridge, Mass. MIT Press.
- Hanifi, Riitta 1998: Musiikin tekijän ja kokijan tarina. Teoksessa Eskola, Katariina (toim.): Elämysten jäljillä. SKS. Helsinki.
- Harmoninen laulu 2004: www.harmoninenlaulu.org. Luettu 7.4.2004.
- Harra, Kimmo 2004: Muusikoiden epäsuotuisat stressikokemukset ja niiden hallinta. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen ja -tutkimuksen koulutuskeskuksen julkaisuja.
- Harvey, Nigel & Garwood, Jeannette & Palencia, Mario 1987: Vocal Matching of pitch intervals: Learning and transfer effects. *Psychology of Music*, 15, 90–106.
- Hauru, Jukka: Uljas ja avara laulusaundi. Helsingin Sanomat 16.2. 2002.
- Hautamäki, Antti (toim.) 1988: Kognitiotiede. Painokaari. Helsinki.
- Heikkilä, Lauri & Väänänen Pekka 2001: Ratkaisukeskeisyyttä koko kansalle. Ben Furmanin haastattelu. *Ratkes* 2, 4–11.
- Heikkinen, Hannu, L.T. 2001: Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä.
- Heikkinen Hannu, L. T. ja Jyrkämä, Jyrki 1999: Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Hannu, L.,T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus.
- Hiironen, Minna 2005: Tartuu kuin tauti. *Kansanmusiikista potkua koko Pohjolan koululaisiin*. Opettaja 15, 28–31.
- Hirano, Minoru 1988: Vocal Mechanisms in Singing: Laryngological and Phoniatic Aspects. *Journal of Voice* vol. 2, No.1, 51–69.
- Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2002: Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Hirvonen, Airi & Hyry, Eeva-Kaisa & Hyvönen Leena 2002: Three Stories about Finnish Music Education. What is the Basis of Success? *Finnish Journal of Music Education*, Vol. 6, no 2, 47–61.
- Holahan, John, M., & Saunders, T., Clark & Goldberg, Michael, D. 2000: Tonal Cognition in Pattern Discrimination: Evidence from Three Populations. *Journal of Research in Music Education* 48, 2, 162–177.
- Holland, Dorothy & Lachicotte, William & Skinner, Debra, & Cain, Carole 2001: Identity and Agency in Cultural Worlds. Harvard University Press. USA.
- Hongisto-Åberg, Marja, Lindeberg-Piironen, Anne & Mäkinen, Leena 1994: Musiikki varhaiskasvatuksessa käsikirja. Hip hoi, musioi! Käsikirja. Fazer Musiikki Oy. Espoo.

-
- Hope, Samuel 2000: Response to Terry J. Gates's "Why study Music?"
Teoksessa Mark, Michael, L. (ed.) 2002: Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today. Routledge. Great Britain.
- Huhtanen, Kaija 2004: Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. *Studia Musica* 22, Sibelius-Akatemia.
- Huttunen, Matti 1999: Mikä on musiikiteos? Ongelmia ja suuntaviivoja. *Finaali* 2, 55–62.
- Huttunen, Rauno & Heikkinen, Hannu, L.T. 1999: Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa Heikkinen, Hannu, L.,T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti: Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Atena kustannus.
- Iwarsson, Jenny 2001: Effects of Inhalatory Abdominal Wall Movement on Vertical Laryngeal Position During Phonation. *Journal of Voice*. Vol. 15, No.3, 384–394.
- Johnstone, Keith 1996: Impro – improvisoinnista iloa elämään ja esiintymiseen. Yliopistopaino. Helsinki.
- Jokinen, Kimmo 1998: Elämää läpi musiikin. Teoksessa Eskola, Katariina (toim.): Elämysten jäljillä. SKS. Helsinki.
- Jones, Marilyn 1979: Using a Vertical-Keybord Instrument with the Uncertain Singer. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 27, No. 3, 173–184.
- Joyner, David, R. 1969: The Monotone Problem. *Journal of Research in Music Education*, Vol.17, No.1, 115–124.
- Järvelä, Mauno: Henkilökohtainen tiedonanto 22.4.2005.
- Kagen, Sergius 1960: On Studying Singing. Dover Publications, Inc. New York.
- Kainulainen, Marja-Liisa 2003: Moniääninen musiikkiopisto. Nähtyä ja unohdettua. *Finaali*, 3, 133–140.
- Kaipainen, Mauri 1992: Kognitiotieteen paradigman vaihdos ja musiikin tutkimus. Teoksessa Louhivuori, Jukka & Sormunen, Anu: Kognitiivinen musiikkitiede. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 8.
- Kalat, James, W. 2001: Biological Psychology. Wadsworth/Thomson Learning. Usa.
- Kalevala 1949. SKS. Helsinki.
- Kari, Jouko & Suonperä, Matti 1983: Opettamisen CMS-strategian sovellus liikunnan opetukseen. Kokeellinen kenttätutkimus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 337. Jyväskylän yliopisto.
- Karma, Kai 1986: Musiikkipsykologian perusteet. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Offset Oy. Helsinki.
- Karma, Kai 1993: Musikaalisuustestin käsikirja. Moniste.
- Karma, Kai: Sähköpostitiedonanto 10.9.2002.
- Karma, Kai 2003: Julkaisematon käsikirjoitus.
- Karttunen, Sanna 1992: Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Kulttuuriset musiikkiskeemat musiikkikirjastonhoitajien puheessa. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 35. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

- Kauppinen, Eija 1996: Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan. *Musiikkikasvatus/ Finnish Journal of Music Education*, Vol. 1, No. 1, 52–54.
- Kazez, Daniel 1985: The Myth of Tone Deafness. *Music Educator's Journal*, 71 (8), 46–47.
- Kelly, Georg, A. 1963: A Theory of Personality. The Psychology of Personal Constructs. W.W. Norton & Company, Inc.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2000: Tunne itsesi, suomalainen. WS Bookwell Oy. Juva.
- Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin 2003: Participatory Action Research. Teoksessa Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna, S. (ed.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications.
- Kettunen, Teija 2003: Draamaopettaja oppijana. *Draamalehti*, 2.
- Kilpiö, Markku 1992: Kuoro on kasvun paikka.
<http://www.sulasol.fi/kuorosuomi/historia.htm>. Luettu 27.3.2004.
- Kindsvatter, Richard & Wilen, William & Ishler, Margaret 1988: *Dynamics of Effective Teaching*. RR. Donnelley & Sons Company. USA.
- Kishon-Rabin, Liat & Amir, Ofer & Vexler, Yifat & Zaltz, Yael 2001: Pitch Discrimination: Are Professionals Musicians Better Than Non-Musicians? *J. Basic Clin. Physiol. Pharmacol.* 12 (2 Suppl.) 125-143.
- Kiviniemi, Kari 1999: Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, Hannu, L., T. & Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti: *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Atena kustannus.
- Konttinen, Anu 2003: *Panulan luokka*. Otava. Helsinki.
- Koppinen, Mari: Tommi Hakala toisti historiaa. *Helsingin Sanomat* 1.7. 2003.
- Krokmors, Maisa 1985: *Lapsi ja musiikki*. WSOY. Porvoo.
- Krumhansl, Carol, L. 1990: *Cognitive Foundations in Musical Pitch*. Oxford University Press. USA.
- Krumhansl, Carol, L. 2000: Rhythm and Pitch in Music Cognition. *Psychological Bulletin*, Vol. 126, No 1, 159–179.
- Kukkamäki, Päivi 2000: *Laulupainotteinen musiikillinen ohjaus lapselle odotusajasta kuudenteen ikävuoteen – opetusmenetelmän esittely ja raportti opetuskokeilusta. Lisensiaatintutkintoon (kehittäjäkoulutus) kuuluva opinnäytteen osio 2*. Sibelius- Akatemia.
- Kukkamäki, Päivi 2002: *Laulun myötä kasvuun. Laulusukimenetelmän kehittämisprojekti. Tohtorin tutkinto (kehittäjäkoulutus)*. Sibelius-Akatemia.
- Kurkela, Kari 1993: *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Sibelius-Akatemian musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja, n:o 11. Hakapaino Oy. Helsinki.
- Kurkela, Kari 1995: *Tulos musiikkioppilaitoksessa*. Jean S., Sibelius-Akatemia, 25–39.
- Kurkela, Kari, 1997a: *Musiikki ja itsen kohtaaminen*. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Mattila, Sari: *Musiikki ja mielen mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemia.

-
- Kurkela, Kari, 1997b: Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.): Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Yliopistopaino. Helsinki.
- Kurkela Outi 2000: Mentaaliharjoittelu ja sen mahdollisuudet soiton opiskelussa. Lisensiaatintutkimus. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kuula, Arja 1999: Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Vastapaino. Tampere.
- Kvale, Steinar 1996: Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Sage Publications. Thousand Oaks, CA.
- Kähkönen, Outi 1997: Lauluinstrumentin toiminnasta ja säätelystä. Fyysisen kielen merkitys lauletaessa. Taiteellisen linjan lisensiaatintutkimukseen liittyvä tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Kätkä, Mari 2003: Jokaisen sydämessä on laulu. Tapaustutkimus laulamisen merkityksistä yksilölle sekä laulamattomuudesta. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Laine, Janne & Soini, Tiina 2002: Taitotieto ja soitonopiskelun tavoitteet. Musiikkikasvatus/ Finnish Journal of Music Education, Vol. 6, No.1, 40–50.
- Laitinen, Marjut 1996: Teemana filosofia. Musiikkikasvatus/Finnish Journal of Music Education. Vol.1, No. 1, 4–5.
- Lampinen, Sirpa 2000: Lapsuudessa saatu asenne laulamiseen vaikuttaa myös kuorolauluun. Kirkkomusiikki 4, 14–15.
- Lannfjäll, Majbritt 1998: Sång till glädje och växt. Röstläget. Tidskrift för röstfrämjandet, 1, 12–15.
- Laukkanen, Anne-Maria 1995: On Speaking Voice Exercises. Academic Dissertation. University of Tampere. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Laukkanen, Anne-Maria: Sähköpostitiedonanto 30.12.2000, 15.9.2002 ja 10.2.2004.
- Laukkanen, Anne-Maria & Leino, Timo 1999: Ihmeellinen ihmisääni. Gaudeamus. Helsinki.
- Laurila, Lepo (toim.) 1974: Musiikkisanasto. Musiikki Fazer. Offset Oy. Helsinki.
- Legette, Roy, M. 1998: Causal Beliefs of Public School Students about Success and Failure in Music. Journal of Research in Music Education, Vol. 46, 1, 102–111.
- Lehmann, Andreas, C & Ericsson, Anders, K 1997: Research on Expert Performance and Deliberate Practis: Implications for the Education of Amateur Musicians and Music Students. Psychomusicology, 16, 40–58.
- Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma 2001: Kasvatuspsykologia. WS Bookwell Oy. Juva.
- Lehtonen, Kimmo & Niemelä, Merja 1998: Edistävätkö iskelmät mielenterveyttä? Psykologia 33, 173–181.
- Lehtonen, Kimmo 2001: Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko? Psykologia 5, 306–315.

- Lehtonen, Kimmo 2004: Maan korvessa kulkevi... johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Painsalama Oy. Turku.
- Leontjev, A. N. 1969: On the Biological and Social Aspects of Human Development: The Training of Auditory Ability. Teoksessa Cole, Michael & Maltzman, Irving (ed.): A Handbook of Contemporary Soviet Psychology. Basic Books, Inc., Publishers.
- Levitin, Daniel, J. 1998: Memory for Musical Attributes.
<http://www-ccrma.stanford.edu/~levitin/memory.htm>. Luettu 12.7.2000.
- Lidman-Magnusson, Berit 1998: Singing development: Comparisons between Poor Pitch Singers and other Groups. Teoksessa Roberts, Brian: Sharing the Voices. The Phenomenon of Singing. Memorial University of Newfoundland.
- Lindén, Michael & Norström, Monica & Nyblom, Karin 2000: Våga tala. Om studenter med talängslan och Studenthälsans yttrandeträningskurser. Ekonomikum. Uppsala.
- Linklater, Kristin 1976: Freeing the Natural Voice. Drama Book Publishers. New York.
- Linnankivi, Marja & Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1988: Musiikin didaktiikka. WSOY. Juva.
- Lipponen, Lasse 2001: Kertomus kulttuurisesti suuntautuneen psykologian ydinmetaforana. Teoksessa Ihanus, Juhani (toim): Kulttuuri ja psykologia. Yliopistopaino. Helsinki.
- Locke, Simeon & Kellar, Lucia 1973: Categorical Perception in a Non-Linguistic Mode. Cortex, 9, 355–369.
- Loftus, Elizabeth, F. 1996: Eyewitness Testimony. Harvard University Press. USA.
- Lonka, Kirsti 1993: Psykologia. Teoksessa: Hyvönen, Eero & Karanta, Ilkka & Syrjänen, Markku (toim.): Tekoälyn Ensyklopedia. Gaudeamus. Helsinki.
- Lonka, Kirsti 1997: Explorations of Constructive Processes in Student Learning. Yliopistopaino. Helsinki.
- Lonka, Kirsti 2001: Syntynyt johtajaksi? Uusia oppimisen mahdollisuuksia. Teoksessa
- Castrén, Paavo (toim): Viisas valta – johtamisen paradoksit. WS Bookwell Oy. Porvoo.
- Lotti, Tuula 1988: Musikaalisuus ja musiikkiopinnot. Jäljittelyyn perustuva musikaalisuuden arviointi musiikkikoulun pääsykokeena ja opintomenestyksen ennustajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsinki.
- Louhivuori, Jukka 1990: Kognitiivinen psykologia ja musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, Jukka (toim): Musiikintutkimuksen rajoilla. Musiikin tutkimuksen lähestymistapoja ja menetelmiä. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja 4.
- Luhtasaari, Sinikka: Tyttö joka ei osannut laulaa. Helsingin Sanomat 18.1. 2001.
- Lyon, John, T. 1993: Teaching All Students to Sing in Pitch. Music Educators Journal, September, 20–22, 59.

-
- Mahn, Holbrook & John-Steiner, Vera 2002: *The Gift of Confidence: A Vygotskian View of Emotions*. Teoksessa Wells, Gordon & Claxton, Guy (ed.): *Learning for life in the 21st Century. Sociocultural perspectives of the future of education*. Blackwell Publishers. Oxford. UK.
- Maijala, Pirre 2003: *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huipussoitajan itsensä kokemana*. Studia Musica 20, Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Mandler, George 1984: *Mind and Body. Psychology of Emotion and Stress*. W.W: Norton & Company. New York.
- Markus, Hazel & Kitayma, Shinobu 1999: *Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation*. Teoksessa Baumeister, Roy, F. (edit.) 1999: *The Self in Social Psychology*. Edwards Brother. Ann Arbor. MI. USA.
- McCoy, Claire 1997: *Factors Relating to Pitch-Matching Skills of Elementary Education Majors*. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 45, No. 3, 356–366.
- Me laulutaidottomat. Tv-dokumentti. Mediakomppania, Akimof Liisa, Sinisalo Kati. Esitetty 26.12.1994.
- Mezirow, Jack 1996: *Esipuhe teoksessa Mezirow, Jack et al. 1996: Uudistava oppiminen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Minami, Yoko 1994: *Some Observations on the Pitch Characteristics of Children's Singing*. Teoksessa: Welch, Graham & Murao, Tadahiho (ed.): *Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective*. David Fulton Publishers. London.
- Mitchell, Philip, A. 1991: *Research Note. Adult Non-Singers: The Beginning Stages of Learning to Sing*. *Psychology of Music* 19, 74–76.
- Moisala Pirkko 1993: *Kulttuurisen musiikin kognitiivinen tutkimus*. *Musiikki* 1–2, 50–74.
- Moore, Randall, S. 1994: *Selected Research on Children's Singing Skills*. Teoksessa Welch, Graham & Murao, Tadahiho (ed.): *Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective*. David Fulton Publishers. London.
- Morrison, Robert (ei vuosilukua): *Music Education and Areas of Improvement*. Teoksessa Mark, Michael, L. (ed.) 2002: *Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today*. Routledge. Great Britain.
- Murao, Tadahiho, 1994: *Concerning the Onchi in a Karaoke Society: Sociological Aspects of Poor Pitch Singing*. Teoksessa: Welch, Graham & Murao, Tadahiho (ed.): *Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective*. David Fulton Publishers. London.
- Mustaranta, Markku 1982: *Brittiläisten empiristien ja Immanuel Kantin makuteorioista*. *Yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen monistesarja nro 9*. Helsingin yliopisto.
- Määttänen, Pentti 1996: *Pragmaattista musiikin filosofiaa*. *Finnish Journal of Music Education*, Vol.1, No 1, 47–50.
- Määttänen, Pentti 1998: *Taide, fenomenologia ja pragmatismi*. Teoksessa *Teoreettisia väliintuloja*.

- Määttänen, Pentti 2000: Aesthetic Experience: A Problem in Praxialism. Finnish Journal of Music Education, Vol. 5, No. 1–2, 148–153.
- Neisser, Ulric 1982: Kognitio ja todellisuus. Amer-yhtymä Oy Weilin + Göös kirjapaino. Espoo.
- Newham, Paul 1994: The Singing Cure. An Introduction to Voice Movement Therapy. Shambhala Publications, Inc. Boston, Massachusetts.
- Newham, Paul 1998: Therapeutic Voicework. Principles and Practice for the Use of Singing as a Therapy. 1998. Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.
- Niemivirta, Markku: Sähköpostitiedonanto 3.2.2003.
- Niiniluoto, Ilkka 1990: Maailma, minä ja kulttuuri. Emergentin materialismin näkökulma. Otava. Helsinki.
- Niiniluoto, Ilkka 1999: Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen ja teorianmuodostus. Otava. Helsinki.
- Niiniluoto, Ilkka 2002: Pragmatismi. Teoksessa: Niiniluoto, Ilkka & Saarinen, Esa (toim.): Nykyajan filosofia. WS Bookwell Oy. Juva.
- Nurmi, Jari-Erik & Salmela-Aro, Katariina & Anttonen, Matti & Kinnunen, Hilka 1992: Epäonnistumisen psykologiaa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten kiinnostukset ja ajattelutavat. Psykologia, 27, 485–492.
- Nurmi, Jari-Erik & Eronen, Sanna & Salmela-Aro, Katariina 1995: Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa Räikkönen, Katri & Nurmi, Jari-Erik: Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Suomen Psykologinen Seura.
- Nurmi, Jari & Salmela-Aro Katariina & Haavisto, Tarja 1995: The Strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric Properties. European Journal of Psychological Assessment, Vol. 11, Issue 2, 108–121.
- Näätänen Petri & Ryyänen, Arto & Räikkönen, Katri & Ravaja, Niklas & Keltikangas-Järvinen, Liisa 1995: Emootioiden funktiot, säätely ja somaattinen terveys. Teoksessa: Räikkönen, Katri & Nurmi, Jari-Erik: Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi. Suomen Psykologinen Seura.
- Näätänen, Petri 2004: Mieliala, mielialan metakokemus ja työuupumus. Psykologia 1, 29–45.
- Oatley Keith & Jenkins, Jennifer, M. 1996: Understanding Emotions. Blackwell Publishers, Great Britain.
- O'Connor, Joseph & McDermott, Ian 1996: Principles of NLP. Thorsons. Great Britain.
- Oksala, Matti 1999: Tunne ja muoto. 1800-luvun musiikkifilosofian kärjistetty esteettinen vastakkainasettelu. Finaali 1, 7–24.
- O'Neill, Susan, A. & Sloboda, John, A. 1997: The Effects of Failure on Children's Ability to Perform a Musical Test. Psychology of Music 25, 18–34.
- Opetushallitus 2002: Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Musiikin laaja oppimäärä.
- Otavan iso musiikkitietosanakirja 1978: Osa 4, hakusana ”laulupedagogiikka”. Otava. Helsinki.

-
- Pajares, Frank 1996: Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research. Vol. 66, No. 4, 543–578.
- Pajares, Frank 2001: Overview of Self-Efficacy.
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> Luettu 18.2.2002.
- Pajares, Frank: Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.): Advances in motivation and achievement. Vol.10, 1–49. Greenwich, CT: JAI Press.
<http://www.emory.edu/education/mfp/effchapter.html> Luettu 7.12.2002.
- Pajares, Frank & Schunk, Dale, H. (ei vuosilukua): Self and Self-belief in Psychology and Education: An Historical Perspective. Käsikirjoitus, joka julkaistaan Aronson, J & Cordova, D. (Eds.), Psychology of Education: Personal and interpersonal forces. Academic Press, New York. Luettu 7.12.2002.
- Papousek, Hanus 1996: Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. Teoksessa Deliege, Irene & Sloboda, John: Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford University Press. USA.
- Papousek, Mechthild 1996: Intuitive Parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. Teoksessa Deliege, Irene & Sloboda, John: Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence. Oxford University Press. Usa.
- Parncutt, Richard & Levitin, Daniel, J. 1999: Absolute Pitch.
<http://www.ccrma.stanford.edu/> Luettu 12.7.2000.
- Pasanen, Mikko: Henkilökohtainen tiedonanto 22.11.2003 ja 29.1.2004.
- Peretz, Isabelle 1993: Auditory Atonalia for Melodies. Cognitive Neuropsychology, 10 (1), 21–56.
- Peretz, Isabelle 2001: Auditory agnosia: a functional analysis. Teoksessa McAdams, Stephen & Bigand, Emmanuel (ed.): Thinking in Sound. The Cognitive Psychology of Human Audition. Oxford University Press. Great Britain.
- Peretz, Isabelle & Hyde, Krista, L. 2003: What is spesific to music processing? Insights from congenital amusia. Trends in Cognitive Sciences, Vol.7 No 8, 362–367.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:
http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf.
- Phillips, Kenneth, P. & Aitchison 1997: Effects of Psychomotor Instruction on Elementary General Music Students' Singing Performance. Journal of Research in Music Education, Vol. 45, No. 2, 185–196.
- Piaget, Jean 1988: Lapsi maailmansa rakentajana. WSOY. Helsinki.
- Price, Harry, E. 2000: Interval Matching by Undergraduate Nonmusic Majors. Journal of Research in Music Education, Vol. 48, No. 4, 360–372.
- Proctor, Russel, F. 1991: Metaphors of Adult Education: Beyond Penance toward Family. Adult Education Quarterly, Volume 41, Number 2, Winter, 63–74.

- Rauscher, Frances & Shaw, Gordon & Ky, Katherine 1993: Music and Spatial Task Performance. Teoksessa Mark, Michael 2002: Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today. Routledge. New York.
- Rautavaara, Sini 1996: Laulunopetuksen vaikutuksia laulun sävelpuhtauteen ja äänialaan. Tutkimus eräässä opettajankoulutusalan oppilaitoksessa. Teoksessa Tella, Seppo (toim.): Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996.
- Regelski Thomas 1996: Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. Finnish Journal of Music Education, Vol.1, No 1, 23–38.
- Regelski Thomas 1998: Schooling for Musical Praxis. Finnish Journal of Music Education, Vol. 3, No. 1, 7–37.
- Regelski Thomas 2000: Thomas Regelskiltä luennolla 15.3.saatu tieto. Sibelius-Akatemia.
- Reimer, Bennet 2000: Why Do Humans Value Music? Teoksessa Mark, Michael 2002: Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today. Routledge. New York.
- Richards, Helen & Durrant, Colin 2003: To Sing or Not to Sing: A Study on the development of 'non-singers' in choral activity. Research Studies in Music Education, Number 20, 78–87.
- Ristad, Eloise 1982: A Soprano on Her Head. Right-side-up reflections on life and other performances. Real People Press. USA.
- Rogers, Carl, R. 1980: A Way of Being. Houghton Mifflin Company. Boston.
- Rossing, Thomas D. 1990: The Science of Sound. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ruismäki, Heikki 1991: Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts, 37. Jyväskylä.
- Ruismäki, Heikki 1996: Lastentarhanopettajaksi opiskelevat koulujensa musiikkikasvatuksen kokijoina. Teoksessa Tella, Seppo: Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996.
- Ruismäki, Heikki & Tereska, Tarja (2004): Luokanopettajakoulutuksen varhaislapsuuden musiikillinen virikeympäristö ja sen yhteys musiikilliseen minäkäsitykseen ja musiikin opintomenestykseen opettajankoulutuslaitoksessa. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Rutkowski, Joanne 1996: The Effectiveness of Individual / Small-Group Singing Activities on Kindergartners' Use of Singing Voice and Developmental Music Aptitude. Journal of Research in Music Education, Vol. 44, No. 4, 353–368.
- Räsänen, Rauni 1993: Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka -opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun opettajankoulutuslaitos, Acta Universitatis Ouluensis . Series E, scientiae rerum socialium 12.
- Saariluoma, Pertti 1990: Taitavan ajattelun psykologia. Otava. Helsinki.

-
- Saarinen Esa 1998: Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. WSOY. Juva.
- Saarinen, Esa & Lonka Kirsti 2000: Muodonmuutos. WS-Bookwell Oy. Porvoo.
- Saha, Hannu 1999: Musiikki on ihmisen perustarve. Teosto ry n:o 3, 6–9.
- Salmela-Aro, Katariina & Nurmi, Jari-Erik 2002: Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa Salmela-Aro ja Nurmi (toim.): Mikä meitä liikuttaa. Otava. Helsinki.
- Sartanen, Tiina 1999: Opettajan aiheuttamat nöyryyttävät koulukokemukset. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Joensuun Yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Sataloff, Robert T. 1991: Professional Voice. The Science and Art of Clinical Care. Raven Press Ltd. USA.
- Sava, Inkeri 1997: Taidepedagogiikan tutkimusmenetelmät. Luentosarja Taideteollisessa korkeakoulussa (11.2.1997).
- Sava Inkeri, 1998: The Art Educator as Researcher. Teoksessa Lindström, Lars (ed.): Nordic Visual Arts Research. A Theoretical and Methodological Review. Stockholm Library Curriculum Studies 2. Stockholm Institute of Education Press.
- Schank Roger, C. 1982: Dynamic Memory. Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard, A. 1975: A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning. Psychological Review, Vol. 82, No.4, 225–260.
- Schmidt, Richard, A. 1982: Motor Control and Learning. Human Kinetics Publishers. Champaign. Illinois.
- Schommer, Marlene 1990: Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. Journal of Educational Psychology. Vol. 82, No.3, 498–504.
- Sergeant, Desmond 1994: Towards a Specification for Poor Pitch Singing. Teoksessa Welch, Graham & Murao, Tadahiro (ed.): Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective. David Fulton Publishers. London.
- Sidnell, Robert, G. 1986: Motor Learning in Music Education. Psychomusicology, Vol. 6, Numbers 1 and 2, 7–17.
- Shuter-Dyson, Rosamund & Gabriel, Clive 1981: The Psychology of Musical Ability. Methuen & Co. Ltd. Great Britain.
- Siegel Jane, A. & Siegel, William 1977 a: Absolute identification of notes and intervals by musicians. Perception & Psychophysics. Vol. 21 (2), 143–152.
- Siegel, Jane, A. & Siegel, William 1977 b: Categorical perception of tonal intervals: Musicians can't tell sharp from flat. Perception & Psychophysics. Vol.21 (5), 339–407.
- Siirala, Martti 1991–92: Äänen antropologiaa. Laulupedagogi, 4–13.
- Silvonen, Jussi & Keso, Pirjo 1999: Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. Psykologia 34, 88–96.
- Sinkkonen, Jari 1997: Musiikin merkitys lapsen kehityksessä. Teoksessa Kaikkonen, Markku & Mattila, Sari: Musiikki ja mielen mahdollisuudet. Sibelius-Akatemia.

- Siukonen, Wilho 1935: Koululasten laulukyvystä. Otava. Helsinki.
- Sloboda, John, A. 1990: The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Clarendon Press. Oxford.
- Sloboda, John, A. 1996: The Acquisition of Musical Performance Expertise: Deconstructing the "Talent" Account of Individual Differences in Musical Expressivity. Teoksessa Ericsson, K., Anders (ed.): The Road to Excellence.
- Sloboda, John, A. & Davidson, Jane, W. & Howe, Michael, J.A. 1994a: Is everyone musical? The Psychologist, Vol. 7, No. 8, August, 349–354.
- Sloboda, John & Davidson, Jane, W. & Howe, Michael, J.A. 1994b: Musicians: Experts not geniuses. The Psychologist, vol. 7, No.8, August, 363–364.
- Small, Christopher 1980: Music, Society, Education. Redwood Burn Limited. Great Britain.
- Smith, David, J. 1997: The Place of Musical Novices in Music Science. Music Perception, Vol. 14, No. 3, 227–262.
- Sonninen, Aatto 1987: Tarvitaanko Suomessa laulututkimusta? Laulupedagogi, 15–27.
- Sonninen, Aatto 1989–90: Ihmisäänen rekistereistä. Laulupedagogi, 4–21.
- Sonninen, Aatto 1996–97: Reflections on European Voice Research/Ajatuksia eurooppalaisesta äänitutkimuksesta. Laulupedagogi, 5–23.
- Sonninen, Aatto & Hurme, Pertti & Laukkanen Anne-Maria 1999: The External Frame Function in the Control of Pitch, Register, and Singing Mode: Radiographic Observations of a Female Singer. Journal of Voice, Vol 13, No. 3, 319–430.
- Stake, Robert, E. 2003: Case Studies. Teoksessa: Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna, S. (ed.): Strategies of Qualitative Inquiry. Sage Publications. CA.
- Sulasol, 2004: Suomen Laulajain ja Soittajain liitto ry. osoitteessa <http://www.sulasol.fi/kuorosuomi/liitot.htm>. Luettu 27.3.2004.
- Sundberg, Johan 1986: Röstlärare. Fakta om rösten i tal och sång. Proprius Förlag. Stockholm.
- Sundberg, Johan 1990: What's So Special About Singers? Journal of Voice, Vol. 4, No. 2, 107–119.
- Sundin, Bertil (red.) 1997: En postmodern musikpedagogik? Ett bidrag till diskussionen om modernism och postmodernism. Musikhögskolan i Malmö. Reprocentralen, Lunds universitet, Lund.
- Suomen Palloliitto 2004: www.palloliitto.fi/kaikki_pelaa/. Luettu 28.3.2004.
- Suomen Voimistelu- ja Liikuntaseurat SVoLi ry 2004: www.svoli.fi/jumpaa_kaikille/lapset/svoli_jumpapakoulu. Luettu 2.4.2004.
- Surakka, Veikko 2004: Tunteet ja sosiaalisuus ihminen-tietokone vuorovaikutuksessa. Psykologia 1, 19–28.
- Suzuki, Shinichi 1983: Nurtured by Love. The Classic Approach to Talent Education. Warner Bros. Publications Inc. Florida.
- Säljö, Roger 2001: Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. WS Bookwell Oy. Juva.

-
- Tanaka, Shinzo & Tanabe, Masahiro 1989: Experimental Study on Regulation of Vocal Pitch. *Journal of Voice*, Vol. 3, No. 2, 93–98.
- Tereska, Tarja 2003: Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 243. Yliopistopaino.
- Tervaniemi, Mari 2001: Musical Sound Processing in the Human Brain. Evidence from Electric and Magnetic Recordings. *Annals New York Academy of Sciences*. 930, 259–272.
- Tervaniemi Mari & Hugdahl, Kenneth 2003: Laterilazation of auditory-cortex functions. *Brain Research Reviews* 43, 231–246.
- Tervaniemi, Mari & Just, Viola & Koelsch, Stefan & Widmann, Andreas & Schröger, Erich: Pitch-discrimination Accuracy in Musicians vs. Non-musicians: An Event-related Potential and Behavioral Study. *Experimental Brain Research*, painossa.
- Thomasson, Monica & Sundberg, Johan 2001: Consistency of Inhalatory Breathing Patterns in Professional Operatic Singers. *Journal of Voice*, Vol. 15, No. 3, 373–383.
- Titze, Ingo, R. 1994: *Principles of Voice Production*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs. USA.
- Titze, Ingo, R. & Luschei, Erich, S. & Hirao, Minoru 1989: Role of the Thyroarytenoid Muscle in Regulation of Fundamental Frequency. *Journal of Voice*. Vol. 3, No. 3, 213–224.
- Topp, Dale 1987: It's Never Too Late to Sing! *Music Educators Journal*, October, 49–52.
- Trehub, Sandra, E. & Trainor, Laurel, J. 2001: Listening strategies in infancy: the roots of music and language development. Teoksessa McAdams, Stephen & Bigand, Emmanuel (ed.): *Thinking in Sound, the Cognitive Psychology of Human Audition*. Oxford University Press. Great Britain.
- Tulamo, Kirsti 1993: Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Studia Musica* 2, Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2002: Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Gummerus Oy. Jyväskylä.
- Tuovila, Annu 2003: ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18, Sibelius- Akatemia. Otamedia Oy. Espoo.
- Utriainen, Jaana 2000: Etnografinen tutkimus Iégor Reznikoff'in ääniterapeuttisesta metodista. Proseminaaritutkielma. Helsingin yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Uusikylä, Kari 2002: Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.): *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Vaillant, Georg, E. 1997: *The Wisdom of the Ego*. Harvard University Press. USA.

- Vapaavuori, Hannu 1997: Virsilaulu ja heräävä kansallinen kulttuuri-identiteetti. Jumalanpalveluksen virsilaulua ja -sävelmistöä koskeva keskustelu 1800-luvun puolivälistä vuoteen 1886. Suomen kirkkohistoriallinen seura. Helsinki.
- Varila, Juha 1999: Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia Nro 74. Joensuu.
- Vartiainen, Matti & Teikari, Veikko & Pulkkis, Anneli 1993: Psykologinen työnopeus. Karisto Oy. Hämeenlinna.
- Vennard, William 1967: Singing. The Mechanism and the Technic. Carl Fisher, Inc. New York.
- Virsu, Veijo 2001: Oppimisen lajit ja pitkäkestoinen muisti. Valtakunnallinen neuropsykologian erityiskysymyksiä käsittelevä luentosarja. Helsingin yliopiston psykologian laitos.
- Von Wright, Johan 1985: Systemiteorian alkeita. *Psykologia* 4, 243–247.
- Von Wright, Johan 1986: Kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. *Psykologia* 2, 83–88.
- Vuori, Marja 1997: Lähikehityksen vyöhyke musiikillisen kehittymisen avainkohtana. *Musiikkikasvatus*. Vol. 2, No. 2, 66 -73.
- Vuorinen, Risto 1995: Persoonallisuus & Minuus. WSOY. Juva.
- Vygotsky, Lev, S. 1978: Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Edited by Cole, Michael & John-Steiner, Vera & Scribner, Sylvia & Souberman, Ellen. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Väkevä, Lauri 2004: Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Wager, Maaret 1994: Constructions of Femininity in Academic Women. Continuity between Private and Professional Identity. Suomalaisen Tiedeakatemian toimituksia, sarja B, nide 275. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Walker, Robert 1994: Will Karaoke Teach the World to Sing in Tune? Teoksessa Welch, Graham & Murao, Tadahiro (ed.): Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective. David Fulton Publishers. London.
- Weiner, Bernard 1986: An Attributional Theory of Motivation and Emotion. Springer Verlag. New York.
- Welch, Graham, F. 1985: A Schema Theory of How Children Learn to Sing in Tune. *Psychology of Music*. 13, 3–18.
- Welch, Graham, F. 1994a: The Assessment of Singing. *Psychology of Music*. 22, 3–19.
- Welch, Graham, F. 1994b: Onchi and Singing Development: Pedagogical Implications. Teoksessa Welch, Graham & Murao, Tadahiro (ed.): Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective. David Fulton Publishers. London.

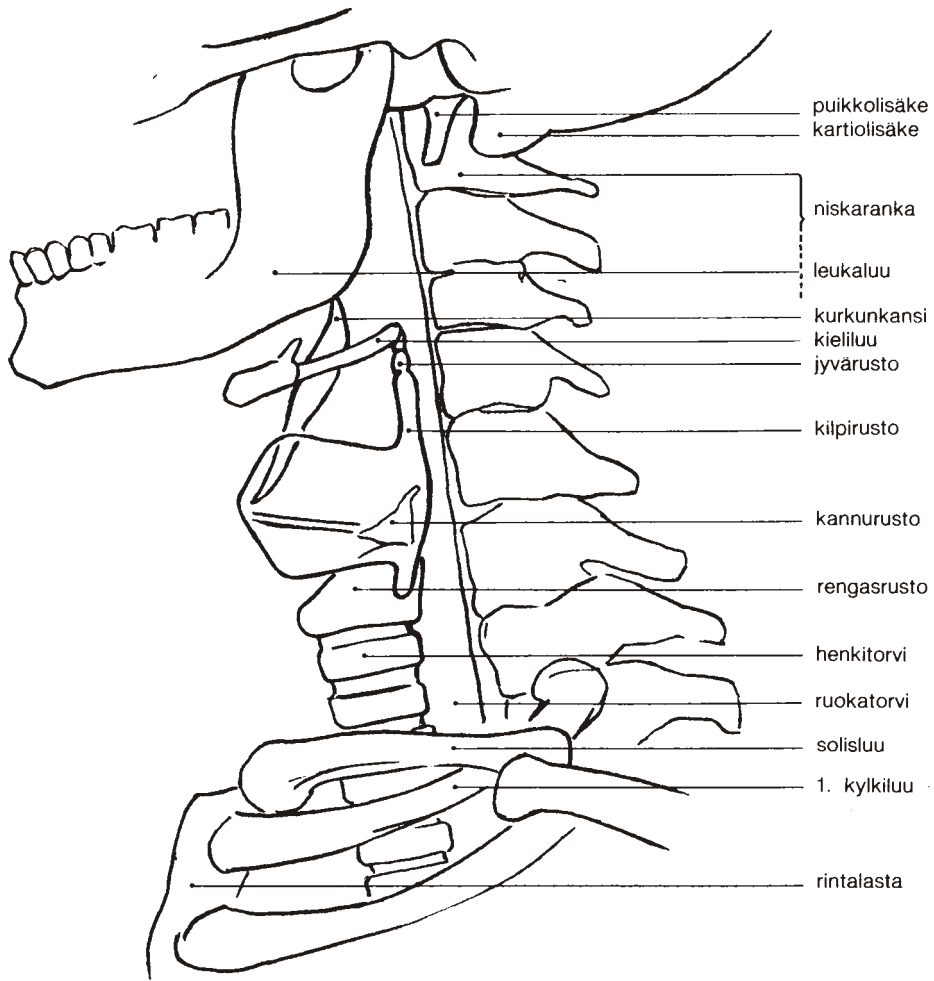
-
- Welch, Graham, F. 1996: The Developing Voice. ASME-Conference Papers and Abstracts. <http://www.roehampton.ac.uk/education/asme/confs/hed.asp> Luettu 9.5.2001.
- Welch, Graham, F. 2001: The Misunderstanding of Music. An Inaugural Lecture. Institute of Education. University of London.
- Welch, Graham & Murao, Tadahiro 1994: Introduction. Teoksessa Welch, Graham & Murao, Tadahiro (ed.): Onchi and Singing Development. A Cross-Cultural Perspective. David Fulton Publishers. London.
- Wenger, Etienne 2003: Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.
- Wertch, James V. 1985: Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press.
- Westerlund, Heidi 1998: Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. Finnish Journal of Music Education Vol.3, No. 2, 5–17.
- Westerlund, Heidi 2000: To the Reader: Praxial and Pragmatist Critique in Music Education. Finnish Journal of Music Education, Vol. 5, No 1–2, 4–7.
- Westerlund, Heidi 2002: Bridging experience, action, and culture in music education. Sibelius-Akatemia. Sibelius-Akatemian opinnäytetietokanta osoitteessa <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>
- Westerlund, Heidi 2003: Filosofiaa musiikin ja kasvatuksen välimaastossa. Finaali vol. 10 (2), 71–77.
- Wickström-Karma, Madeleine 1990: Lågstadieelever som sjunger orent – orsaker och hjälpmetoder. Avhandlingen i Sibelius-Akademien.
- Yarbrough, Cornelia & Bowers, Judy & Benson, Wilma 1992: The Effect of Vibrato on the Pitch-Matching Accuracy of Certain and Uncertain Singers. Journal of Research in Music Education. Vol. 40, No. 1, 30–38.
- Zatorre, Robert, J. & Halpern, Andrea, R. 1979: Perception & Psychophysics. Vol. 26 (5), 384 – 395.
- Zatorre, Robert, J. & Halpern, Andrea, R. & Perry, David, W. & Meyer, Ernst & Evans, Alan, C. 1996: Hearing in the Mind's Ear: A PET Investigation of Musical Imagery and Perception. Journal of Cognitive Neuroscience 8: 1, 29–46.

15 Liitteet

- 1 Äänielimistön rakennekuvia
- 2 Sävelkorkeudet frekvensseinä pianon koskettimella ja sävelniminä
- 3 Ilmoitus, jolla hain osallistujia Lauletaan-projektiin
- 4 Taitotesti
- 5 Kirje osallistujille kesällä 1999
- 6 Kyselylomake I
- 7 Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta
- 8 Puolimatkan krouvin mietteet
- 9 Onnistunut laulamiskokemuspohdinta
- 10 Ilmapiiri- ja palautekysely
- 11 Kyselylomake II
- 12 Kyselylomake III
- 13 Seurantakysely
- 14 Ohjeistus cd-näytteiden arvioimiseksi
- 15 Kirkkokuorolaisille esitettyjen cd-näytteiden esitysjärjestys ja nauhoitusajankohta
- 16 Osallistuminen opetukseen lokakuusta 1999 joulukuuhun 2000
- 17 Lauletaan-projektin harjoitteita
- 18 Lista tulososion ääninäytteistä
- 19 Keski-Suomen kotiseutulaulun ja Elefanttimarssin nuotinnukset
- 20 Cd: kirkkokuorolaisille esitettyt näytteet*
- 21 Cd: tulososion ääninäytteet*

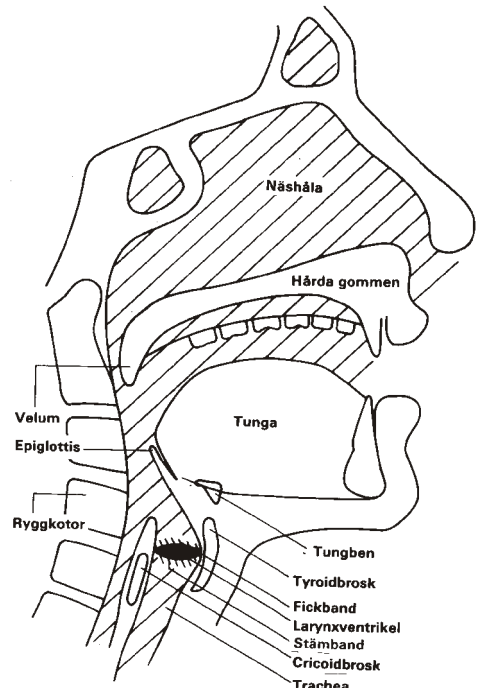
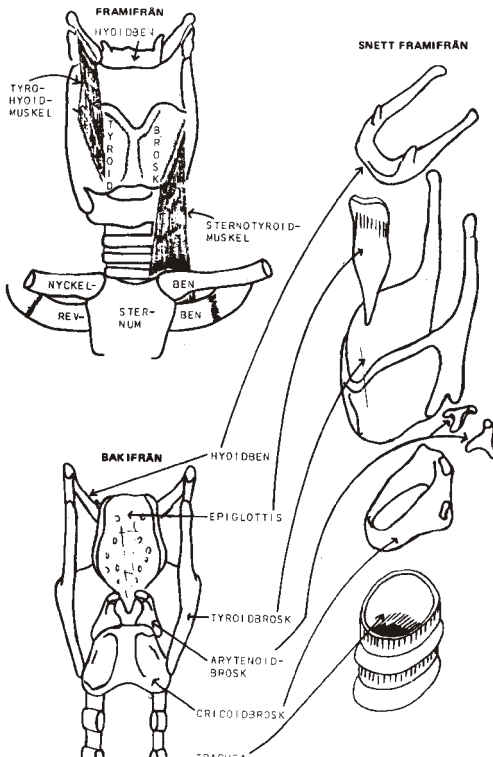
* Joitakin ääninäytteitä on kuultavissa väitöskirjan verkkoversiossa.

Liite 1 Äänielimistön rakennekuvia



Kurkunpää vasemmalta katsottuna

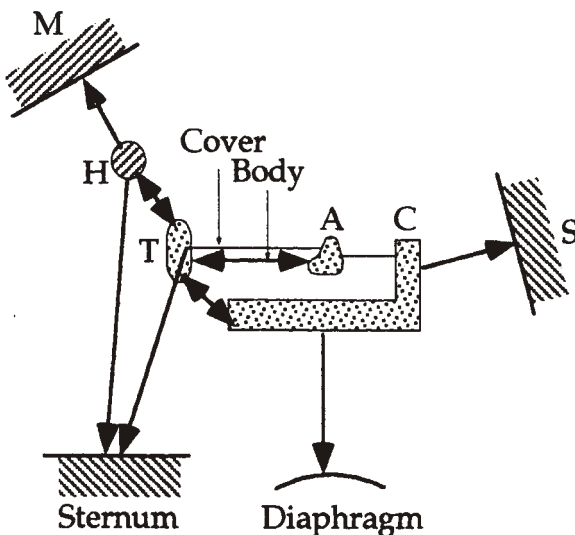
Lähde: Aalto Anna-Liisa & Parviainen, Kati 1987: *Auta ääntäsi*. Otava. Helsinki.



Vasen kuva: Skemaattinen kuva puhe-elimistöstä.

Oikea kuva: Kurkunpään ja muun äänielimistön rakenteita. (Shearer, 1963)

Lähde: Sundberg, Johan 1986: Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång. Proprius Förlag. Stockholm.



Skemaattinen kuva kurkunpään liittyvien ulkoisten lihasten vaikutuksesta äänihuulten toimintaan.

M = leukahuu

H = kieliluu

T = kilpirusto

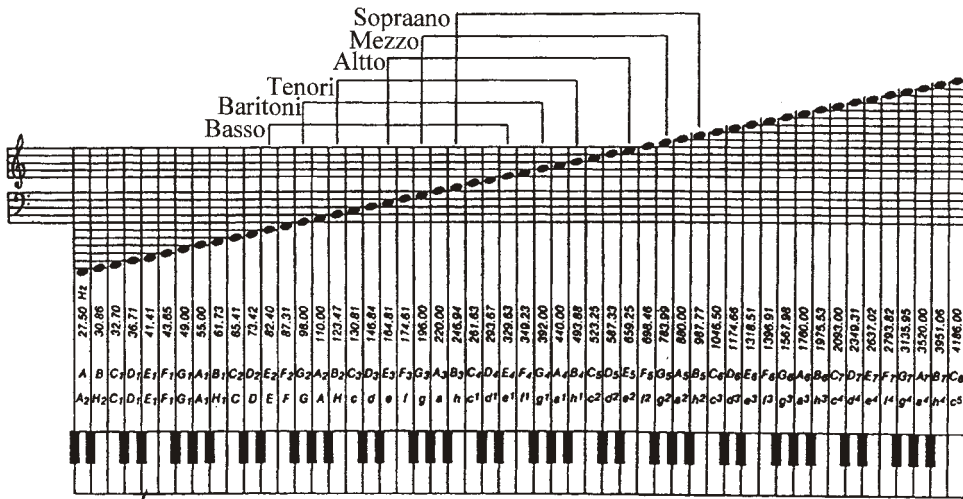
A = kannurusto

C = rengasrusto

S = selkäranka

Lähde: Sonninen, Aatto & Hurme, Pertti & Laukkanen Anne-Maria 1999: The External Frame Function in the Control of Pitch, Register, and Singing Mode: Radiographic Observations of a Female Singer. Journal of Voice, Vol 13, No. 3, 319–430.

Liite 2 Sävelkorkeudet frekvensseinä pianon koskettimilla ja sävelniminä.



Klassisen laulutavan äänityypit äänialoittain. Tässä tutkimuksessa käytetään alempaa eurooppalaista nimitystapaa sävelkorkeuksista.

Lähde: Hirano, M. 1981 kirjassa Laukkanen & Leino. 1999: Ihmeellinen ihmisääni. Gaudeamus. Helsinki.

Liite 3 Ilmoitus, jolla hain osallistujia Lauletaan-projektiin

Sinä ei-laulava teologian opiskelija

Haluaisitko laulaa tai oppia laulamaan, mutta epäilet kykyjäsi?

Pidät itseäsi ehkä huonona laulajana, et ehkä lainkaan laula, tai et ainakaan mielelläsi laula muiden kuullen. Olet ollut pitkään laulamatta tai et ehkä ole oikeastaan koskaan laulanut. Olisit kuitenkin motivoitunut kehittämään ääntäsi kokonaisvaltaisella tavalla myös laulaen. Jos tämä kuvaus tuntuu sopivan Sinuun, ota yhteyttä!

Etsin koehenkilöitä lisensiaatintyöni tutkimusryhmään Sibelius-Akatemiassa. Tutkimukseni työnimenä on **“Mieltä ja kehoa väljentämällä persoonalliseen ääni-ilmaisuun”**.

Työni tavoitteena on kehittää perinteisen yksinlauluopetuksen rinnalle muita, monenlaisiin tarpeisiin vastaavia äänenkäytön ryhmäopetusmenetelmiä.

Mitä pyydän? Sitoutumaan ryhmän työskentelyyn 10 x 3 tuntia loka-joulukuussa 1999 kerran viikossa.

Lisäksi testaus ja haastattelu aluksi ja lopuksi.

Mitä saat? Ilmaista opetusta äänesi kehittämiseksi ja **esiintymisharjoitusta**.

Ryhmän koko: n. 10 henkeä.

Paikka: Sibelius-Akatemia

Ajankohta: viikoittain arki-iltana 10 viikon ajan á 3 tuntia loka- joulukuussa 1999.

Kiinnostuneet, ottakaa mahdollisimman pian minuun yhteyttä!

Ava Numminen

Liite 4 Taitotesti

Intervallit

1/2 p 1/2 p 1 p 1 p 1 p 1 p 2 p
Max. pisteet 7 p

Melodiat

1 p 2 p
3 p
3 p
Max. pisteet 9 p

Liite 5 Kirje osallistujille kesällä 1999

TERVEHDYS

Kangasniemi 28.6.1999

Juhannus on ohi, mutta lämpimät säät ja vedet toivottavasti eivät!

Pyytäisin nyt muutamia ajatuksia laulamisesta historiaasi tarkastellen.

Vaikka olemme lyhyen haastattelun aikana jo keskustelleet näistä seikoista, voisitko vielä rauhassa panna ajatuksiasi paperille vailla lyhyen tapaamisen rajoitteita. Ajatuksesi ovat aiheemme kannalta erittäin tärkeitä, siksi kiitän jo etukäteen pohdinnoistasi!

Mahdollisia kysymyksenasetteluja:

Miksi ja milloin lakkasit laulamasta, mitä seurauksia lakkaamisesta on ollut, miltä vaikeneminen on tuntunut?

Onko Sinulla tiettyjä tavoitteita laulamisesi suhteen syksyn harjoitusperiodiin nähden?

Millaisia?

Mitkä seikat saivat Sinut tarttumaan tähän opiskelutilaisuuteen?

Käsittele kysymyksiä luovasti! Ne eivät ole välttämättä täysin passeleja juuri Sinulle!

Ole ystävällinen ja lähetä kirjoituksesi minulle 10.8. mennessä oheisessa palautuskuoressa.

Samalla muistutan pienestä laulupäiväkirjasta, jonka lähetin huhtikuulla. Kirjaa päiväkirjaan vaikka kuinka pieniä huomioita päivien mittaan äänestäsi, laulamisesta, esillä olemisesta jne.

Lämpimästi kiittäen ja kauniin kesän jatkoa toivottaen

Ava Numminen

Liite 6 Kyselylomake I

Nimi

syntymävuosi

Olet nyt aloittamassa Lauletaan-projektin seuraavaa osuutta, 10 viikon harjoitusperiodia. Ole ystävällinen ja vastaa seuraaviin kysymyksiin.

Anna projektille oma otsikko, joka kuvaa projektia henkilökohtaisesta näkökulmastasi.

Ole hyvä ja vastaa seuraaviin kysymyksiin. Käytä tarvittaessa paperin toista puolta lisätilana.

1) Millaisia oppimistavoitteita Sinulla on? Mainitse niistä ainakin kolme tärkeintä!

2) Milloin ajallisesti arvelet saavuttavasi oppimistavoitteesi?

3) Millainen on tilanne esim. vuoden päästä?

4) Miten tärkeä projekti on sinulle?

5) Miten sitoutunut olet projektiin? Pohdi esim., paljonko voit käyttää siihen aikaa.

6) Mitkä seikat vaikuttavat projektin onnistumiseen?

7) Millaisia keinoja sinulla on projektin läpivientiin?

8) Pohdi millaisia tunteita sinulla on projektia kohtaan. Tunnetko esim. iloa, jännitystä, uteliaisuutta, pelkoa, stressiä, ahdistusta?

9) Koetko projektin vaikeaksi?

10) Millaisena esiintyjänä pidät itseäsi?

Liite 7 Käsitykset laulamisesta ja musikaalisuudesta¹⁴²

Ympyröi se vaihtoehto, joka on lähimpänä omaa käsitystäsi:

1= täysin eri mieltä

2= jokseenkin eri mieltä

3= en osaa sanoa

4= jokseenkin samaa mieltä

5= täysin samaa mieltä

1) On ärsyttävää kuunnella opettajaa, joka vaikuttaa siltä, ettei pysty päättämään mihin oikein uskoo.

1 2 3 4 5

2) Opettajan tulisi selvittää tarkasti, mikä on tärkeää ja mikä vähemmän tärkeää laulamisessa.

1 2 3 4 5

3) Voin nauttia laulamisesta, vaikka se ei menisikään ihan kohdalleen.

1 2 3 4 5

4) Hyvän opettajan tehtävä on estää opiskelijoiden ajatuksia joutumasta harhaan.

1 2 3 4 5

5) On epävarmaa, kuinka paljon pystyn olemaan mukana tässä projektissa.

1 2 3 4 5

6) Opettajan olisi annettava selkeitä neuvoja oikeasta äänentuottamisesta.

1 2 3 4 5

7) Musikaalisuutta voi kehittää.

1 2 3 4 5

8) En mene mielelläni tilanteisiin, joissa en voi olla aivan varma onnistumisestani.

1 2 3 4 5

9) Pidän eniten sellaisesta opetuksesta, jossa minulle kerrotaan tarkkaan, mitä kurssin lopussa on osattava.

1 2 3 4 5

10) Jännitän aika tavalla esiintymistilanteita.

1 2 3 4 5

11) Lauluharjoituksia tehdessäni toivon, että minulle kerrotaan tarkasti, mitä minun tulee tehdä.

1 2 3 4 5

12) Laulutaito on lahja, jonka on saanut tai sitten ei.

1 2 3 4 5

¹⁴² Kysely muokattiin opiskelijoiden episteemistä kehitystä koskeva kyselyn (Lonka ja Lindblom-Ylänne, 1996) pohjalta. Vain laulamista ja musikaalisuutta koskevat kysymykset analysoitiin.

12) Laulutaito on lahja, jonka on saanut tai sitten ei.

1 2 3 4 5

13) On mukavaa vain alkaa tehdä asioita, vaikka ei tietäisikään lopputuloksen onnistumisesta.

1 2 3 4 5

14) Tapaamisten välillä teen harjoituksia.

1 2 3 4 5

15) Jos on musikaalinen, oppii nopeasti laulamaan.

1 2 3 4 5

16) Häpeän todella paljon, jos mokaan laulaessani ja joku kuulee.

1 2 3 4 5

17) Opettajan pitäisi tietää, mikä on paras menetelmä oppia laulamaan.

1 2 3 4 5

18) Haluan toimia yhdessä ryhmän jäsenten kanssa.

1 2 3 4 5

19) Haluan olla mahdollisimman intensiivisesti mukana tässä projektissa.

1 2 3 4 5

20) Laulamaan oppiminen on mielestäni sitä, että pystyn toistamaan sävelkulkuja mallin mukaan.

1 2 3 4 5

21) Kuka tahansa voi oppia laulamaan, jos harjoittelee riittävästi.

1 2 3 4 5

22) Minusta on tärkeää saada kommentteja omasta laulamisestani muilta opiskelijoilta.

1 2 3 4 5

23) Musikaalisuus on synnynnäinen ominaisuus, johon ei voi paljoa vaikuttaa.

1 2 3 4 5

24) En yleensä syytä itseäni, vaikka tulisi tehtyä virheitä.

1 2 3 4 5

25) On tärkeää kokeilla ja harjoitella erilaisia asioita, vaikka menisi väärinkin.

1 2 3 4 5

26) Teen mieluiten lauluharjoituksia yhdessä muiden kanssa.

1 2 3 4 5

27) Vältän tilanteita, joihin en ole voinut valmistautua kunnolla.

1 2 3 4 5

28) Laulutaitoa voi kehittää koko elämänsä ajan.

1 2 3 4 5

29) On tärkeää täyttää oppimispäiväkirjaa säännöllisesti.

-- 1 2 3 4 5

Liite 8 Puolimatkan krouvin mietteet

Nimi:

- 1 Ovatko ajatukseni laulamisesta muuttuneet? Jos ovat, miten?
- 2 Onko itselläni tapahtunut muutoksia lähtötilanteeseen nähden? Millaisia?
- 3 Onko rohkeus laulaa muiden kuullen lisääntynyt?
- 4 Mitä mieltä olet työskentelytavoistamme?
- 5 Onko eroja siihen nähden, mitä olit olettanut etukäteen?
- 6 Mitä ajattelet ryhmästä?
- 7 Voitko harjoitella tapaamisten välissä? Mitä, missä, milloin?
- 8 Muuta mieleen tulevaa:

Liite 9 Onnistunut laulamiskokemuspohdinta

Mieti tilannetta, jolloin lauloit niin, että se kuulosti ja tuntui hyvältä ja mukavalta.

Kirjoita vastauksesi.

- ☐ Missä, kenen kanssa, milloin, mitä lauloit?
- ☐ Millainen fiilis sinulla oli?
- ☐ Miltä kehossa tuntui? Miten seisoit tai liikut? Miltä hengitys tuntui?
- ☐ Miltä näytit? (jos katsoisit itseäsi elokuvan tässä kohtauksessa)
- ☐ Miltä äänesi kuulosti?
- ☐ Mitä ajattelit?
- ☐ Mitä sanoit itsellesi?
- ☐ Muuta?

Liite 10 Ilmapiiri- ja palautekysely

1) Mikä projektin ilmapiirissä (edellisenä syksynä) oli hyvää ja mikä huonoa? Mitkä seikat olisivat voineet pilata tai haitata ilmapiiriä ja mitkä parantaa sitä? Mistä ilmapiirissä siis on kyse, ja mihin kaikkeen se vaikuttaa?

2) Millaista palautetta sait periodin aikana opettajalta, ryhmältä ja itseltäsi? Oliko palaute riittävää? Mitä olisit toivonut sen suhteen? Pohdi myös palautteen ja ilmapiirin yhteyttä. Onko yhteyttä ja jos on, niin minkälaista?

3) Milloin periodin aikana harmitti, ahdisti, suututti ja milloin olit iloinen ja tyytyväinen? Miksi? Oliko jotain selkeää käännekohtaa?

Liite 11 Kyselylomake II

Nimi

Ole hyvä ja pohdi seuraavia kysymyksiä:

1 Miten ryhmässä työskentely ja yksittäin opettajan kanssa työskentely erosivat toisistaan?

Mitä hyvä ja huonoja seikkoja löydät niistä?

Mitä opit paremmin ryhmässä?

Mitä opit paremmin yksityistunnilla?

2 Mitä ajattelet kuuluvaksi ”laulutaitoon”?

Onko se nuotilleen eli ”oikein” laulamista, vai voiko se olla esim. asenne ”jokainen saa laulaa omalla äänellään, meni oikein tai väärin” -tyyppistä?

3 Vertaa laulutaitoasi tilanteeseen (määrittele mitä tarkoitat nyt laulutaidolla!)

- vuosi sitten

- joulukuussa 1999

- toukokuussa 2000

Kuvaile havaintojasi ja ajatuksiasi.

4 Miten luonnehtisit laulamisesi ja itseluottamuksesi suhdetta?

Vertaile taas tilanteeseen vuosi sitten ja prosessin aikana tapahtuneita muutoksia.

Kuinka tärkeää itseluottamus laulamisen suhteen on? Mitkä seikat ruokkivat itseluottamusta?

5 Onko projektimme vaikuttanut muihin seikkoihin kuin laulamiseen elämässäsi? Jos on, niin miten?

Esimerkiksi:

- jännittämisen hallintaan

- esiintymistaitoihin

- käsityksiisi oppimisesta

- käsityksiisi lahjakkuudesta

- itsetuntemukseen tai itseluottamukseen

-muuhun?

6 Missä tilanteissa laulat nykyään? Laulatko julkisesti? Mitä eroja havaitset, jos mietit tilannetta vuosi sitten?

7 Missä ja kuinka paljon arvelet tästä eteenpäin laulavasi? Kiinnostaako sinua esim. kuorolaulu?

8 Haluaisitko opiskella lisää laulamista? Missä ja miten?

9 Mitä muuta mielessäsi? Käytä lisää paperia!

Liite 12 Kyselylomake III

Nimi

1 Mainitsit aloittaessamme työskentelyn lokakuussa 1999 oppimistavoitteiksesi seuraavat seikat:

Miten hyvin arvioit niiden toteutuneen tällä hetkellä?

2 Oletko havainnut muutosta laulujen sävelkulun hahmottamisessa (että hahmottaa, mihin suuntaan sävelkulku on menossa) verrattuna alkutilanteeseen?

3 Oletko havainnut muutosta laulujen sävelkulun muistamisessa verrattuna alkutilanteeseen?

4 Oletko laulanut julkisesti yksin esim. homileettisissa harjoituksissa tai kavereiden kuullen jne.? Miltä tuntui? Jos et ole laulanut, miksi?

5 Oletko laulanut yhdessä muiden kanssa esim. kirkossa, yhteislaulutilanteessa? Miltä tuntui? Jos et ole laulanut, miksi?

6 Harjoitteletko laulamista? Jos harjoittelet, miten? Jos et, miksi?

7 Oletko saanut ja millaista palautetta viime aikoina laulamisestasi muilta kuin ryhmän jäseniltä tai minulta?

8 Miten kuvaat kaiken kaikkiaan laulutaitoasi ja laulamistasi nyt?

9 Miten vertailisit laulamiseen ennen projektia liittyneitä ja nykyään liittyviä tunteita ja ajatuksia toisiinsa?

10 Onko muita seikkoja, joihin laulamisella on ollut vaikutusta elämässäsi? (esim. itseluottamus, sosiaalisissa tilanteissa toimiminen, esiintymistaito jne.)

11 Missä ja kuinka paljon arvelet tästä eteenpäin laulavasi?

12 Mitä haluaisit oppia lisää?

Liite 13 Seurantakysely

Ole hyvä ja vastaa alla oleviin kysymyksiin. Tavoite on kartoittaa, mitä laulamisesi on tapahtunut sitten viime tapaamisen. Vastaa jokaiseen kysymykseen ja pohdiskele tarvittaessa myös sellaista asiaan kuuluvaa, jota en ole tajunnut kysyä.

Käytä tarpeeksi paperia. Voit myös vastata sähköpostilla. Kiitos!

1. Mitä laulamisesi on tapahtunut sitten viime tapaamisen?

Laulatko ja kuinka paljon?

Missä tilanteissa ja mitä?

Miltä laulaminen tuntuu?

Miten äänesi ”tottelee”?

2. Oletko oppinut uusia lauluja?

3. Miten suhtaudut nykyään siihen, että muut ehkä kuulevat laulamistasi yhdessä laulettaessa?

4. Oletko saanut palautetta laulamisesi?

5. Millaisia positiivisia laulamiskokemuksia Sinulla on ollut?

6. Onko ollut negatiivisia kokemuksia? Jos, millaisia?

7. Millaisia toivomuksia Sinulla olisi laulamisen suhteen ylipäätään?

8. Miltä yhteinen työskentelymme kaiken kaikkiaan näin jälkeenpäin tuntuu?

9. Millaisena näet laulutaidon merkityksen nyt tulevassa tai nykyisessä ammatissasi? Onko sillä esim. painoarvoa viranhaussa?

10. Mitä muuta haluat sanoa?

Sydämelliset kiitokset vastauksista!

Liite 14 Ohjeistus cd-näytteiden arvioimiseksi

Ohjeistus cd:n kuunteluun

Tulet kuulemaan 20 laulunäytettä. **Tehtävänä on arvioida laulajien laulutaitoa ainoastaan nuotilleen laulamisen eli oikein laulamisen suhteen.**

Näytteet koostuvat joko lyhyistä melodian pätkistä tai ehkä tuttujen laulujen yhdestä tai kahdesta säkeistöstä. Mukana on sekä laulelmia, joululauluja että hengellisiä lauluja.

Arvioi jokainen näyte vastaamalla seuraavaan kahteen kysymykseen:

1. Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi yhteislaulutilanteissa? Yhteislaulutilanteita ovat esimerkiksi virren veisuu kirkossa yhdessä muiden kanssa, leireillä iltanuotiolla, opiskelijajuhlissa tai vastaavissa erilaisissa yhteislaulutilaisuuksissa yhdessä muiden kanssa laulaminen.

2. Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta hän pärjäisi papin laulamistehtävissä?

Papin laulamistehtäviä ovat esimerkiksi virren aloittaminen ja liturgisten osioiden laulaminen.

Arviointi tapahtuu antamalla pisteitä 1- 6.

6 = erinomaisesti, 5 = hyvin, 4 = melko hyvin, 3 = tyydyttävästi, 2 = huonosti, 1 = ei lainkaan.

Näytteissä jotkut laulavat pianon kanssa, jotkut ilman pianoa. Joissakin näytteissä on toinenkin henkilö mukana laulamassa. Koeta arvioida kaikkia näytteitä kuitenkin vain edellä mainitun kahden kysymyksen suhteen.

Nauhoitukset on tehty elävissä tilanteissa mm. videokameralla. Siksi näytteiden tekninen laatu vaihtelee huomattavasti. Joitakin näytteitä on vaikea kuulla niiden hiljaisen äänitason takia, joissakin kuuluu taustalla naksutusta tai on mukana hieman puhetta, huudahdus tms. Älä välitä näistä seikoista ja älä siis arvioi esimerkiksi äänen voimakkuutta!

Esitän nyt kolme näytettä. Älä vielä kirjoita mitään, kuuntele vain.

näyte nro 1 kaksi lyhyttä melodian pätkää

näyte nro 2 kaksi henkilöä laulamassa

näyte nro 6 erään laulun yksi säkeistö

Voit pyytää uusimaan jonkin näytteen, jos tuntuu, että haluat vielä tarkistaa jotain. Arviointi kestää yhteensä vajaan 20 min.

Onko kysyttävää?

Vastauslomake

vastaaja on nainen _____ mies _____ syntymävuosi _____
laulanut kuorossa _____ vuotta.

Laulaako henkilö riittävän oikein nuotilleen, jotta
hän pärjäisi

1. yhteislaulutilanteissa?

2. papin laulamistehtävissä?

näyte

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

Arviointipisteet:

6 = erinomaisesti, 5 = hyvin, 4 = melko hyvin, 3 = tyydyttävästi, 2 = huonosti, 1 = ei
lainkaan.

Liite 15 Kirkkokuorolaisille esitettyjen cd-näyt- teiden esitysjärjestys ja nauhoitusajankohta

Näyte	Laulaja	Näyte	Nauhoitusajankohta
1	Emma	Taitotesti	4.10.1999
2	Roosa	Illan rauha hiipii *	15.12.2000
3	Laura	Joulupuu on rakennettu *	22.12.2000
4	Iida	Taitotesti	4.10.1999
5	Veera	Taitotesti	4.10.1999
6	Ville	Kuubalainen serenadi	22.5.2001
7	Iida	Tule rauhan henki	7.3.2001
8	Anni	Taitotesti	4.10.1999
9	Eetu	Varpunen jouluaamuna	18.12.2000
10	Emma	Kuubalainen serenadi **	24.11.2000
11	Juho	Lähtevien laivojen satama	24.11.2000
12	Niko	Taitotesti	5.10.1999
13	Anni	En etsi valtaa loistoa	18.12.2000
14	Laura	Taitotesti	5.10.1999
15	Juho	Taitotesti	4.10.1999
16	Eetu	Taitotesti	5.10.1999
17	Roosa	Taitotesti	5.10.1999
18	Veera	Päivänsäde ja menninkäinen	19.3.2001
19	Niko	Suutarin emännän kehtolaulu	3.4.2001
20	Ville	Taitotesti	5.10.1999

Lokakuu 1999 edustaa lähtötilannetta ja muut ajankohdat lopputilannetta.

* Opettaja lauloi yhdessä opiskelijan kanssa.

** Emma lauloi mikrofoniiin.

Liite 16 Osallistuminen opetukseen lokakuusta 1999 joulukuuhun 2000

	Opiskelija syntymävuosi	Ryhmäopetus	Yksityisopetus
Vaattimaton lähtötaso	Iida 1978	28 tuntia 11 kertaa	5 tuntia 6 kertaa*
	Juho 1978	50 tuntia 20 kertaa	10 tuntia 13 kertaa
	Laura 1979	40 tuntia 16 kertaa	11 tuntia 14 kertaa
	Niko 1970	35 tuntia 14 kertaa	10 tuntia 13 kertaa
	Ville 1951	40 tuntia 16 kertaa	12 tuntia 16 kertaa**
Kohtalainen lähtötaso	Eetu 1977	48 tuntia 19 kertaa	6 tuntia 8 kertaa
	Emma 1945	28 tuntia 11 kertaa	6 tuntia 8 kertaa
	Roosa 1976	33 tuntia 13 kertaa	8 tuntia 10 kertaa
Hyvä lähtötaso	Anni 1978	38 tuntia 15 kertaa	3 tuntia 4 kertaa
	Veera 1979	33 tuntia 13 kertaa	4 tuntia 5 kertaa

Yksi ryhmätunti kesti keskimäärin 2,5 tuntia ja yksi yksityistunti keskimäärin 45 minuuttia. Ajat on pyöristetty kokotunneiksi.

* Iida opiskeli ulkomailla syyslukukauden 2000.

** Ville on projektin ulkopuolella osallistunut kolmipäiväiselle "Oma ääni esiin" - kesäkurssileni vuosina 2000–2004.

Liite 17 Lauletaan-projektin harjoitteita

Liitteeseen on koottu harjoituksia ensimmäiseltä opetusperiodilta loka–joulukuu 1999. Työskentely tapahtui ryhmässä. Myös myöhemmin projektissa tehtiin samoja ja samantyyppisiä harjoitteita, mutta painopiste oli enemmän laulujen laulamisessa.

1 Lämmittelyjä

Tavoite:

Rentouttaa kehon jännityksiä, lämmittää äänielimistöä, koota ajatuksia, saada kontaktia itsen ja toisiin ruumiillisen tekemisen kautta.

Tärkeä periaate on, että lämmittelyt ovat niin yksinkertaisia, että jokainen pystyy ne tekemään eikä äänelle aseteta esteettisiä kriteereitä esimerkiksi äänen tarkkuuden suhteen. Ei ole pahitteeksi, jos harjoitteet ovat hauskoja. Kokoontumiset aloitetaan aina lämmittelyllä.

Perustelu:

Äänen lämmittelyä voidaan verrata verryttelyyn ennen urheilusuoritusta: verenkierto kudoksissa vilkastuu, kudoksen lämpötila kohoaa, lihasten suorituskyky paranee ja kudosvaurioriski pienenee. Äänihuulien limaneritys lisääntyy ja kudoksen kitka pienenee. Tämä puolestaan laskee kynnispainetta; äänihuulet lähtevät värähtelemään pienemmällä paineella, ja samalla ilmanpaineella saadaan aikaan laajempi äänihuulivärähdys ja suurempi äänen voimakkuus. (Laukkanen & Leino 1999, 197.)

Esimerkkejä:

- Vartalon ja raajojen venyttelyä ja hytkeyttelyä, artikulaatioelinten voimisteluja kuten kielen kiertämistä ja venytystä, leuan aukomista, kasvojen vääntelyä ja haukottelua
- Kaikki liikkeet tehdään ns. alkuääntä a:n kaltaisella vokaalilla päästäen. Alkuääni tuntuu lähtevän syvältä vartalosta ikään kuin omalla painollaan. Liikkeitä tehdään myös joltain itselle mukavalta korkeudelta hyräillen.
- Leikkejä kuten esimerkiksi ”Kanikanikani” ja ”Käkikello”.

2 Improvisaatioita

Tavoite:

Kehittää äänileikein kykyä heittäytyä tekemiseen spontaanisti vailla ennalta määritettyjä tavoitteita tai suorituksen onnistumiskriteereitä.

Perustelu:

Improvisaatioharjoitukset antavat mahdollisuuden toimintaan vailla tiettyä oikeata tai väärää tapaa tehdä. Kun ei ole vaaraa tehdä väärin ja epäonnistua, uskalletaan laajentamaan omaa ilmaisuasteikkoaan ja saa myönteisiä kokemuksia esiintymisestä ja esilläolosta. Yhteinen hulluttelu improvisoiden on omiaan edistämään yhteistyötä ja kannustavaa ilmapiiriä (ks. Johnstone, 1996). Improvisoimme vain neutraaleista tai leikkisistä aiheista. Oletin, että improvisaation avulla saadut humoristiset kokemukset myötävaikuttivat positiivisten miellelyhtymien syntymiseen äänenkäyttöön ja laulaen esiintymiseen.

Esimerkkejä:

- Leikitään syöksyviä lentokoneita juosten kädet auki ujeltaen tai päästellään tanssien ”intiaanisolahuutoja”.
- Harmonialaulu: Ringissä istuen jokainen tuottaa yhtä aikaa muiden kanssa mukavalta korkeudelta pitkiä ääniä eri äänillä. Kaikki sävelkorkeudet ovat yhtä hyviä, eikä ole väliä, sopivatko äänet yhteen harmonisesti vai eivät.
- Ihmettelylaulu: Käyskennellään salissa kukin itsekseen, hyräillään ”ihmetellen” salia, toisiamme, kuuluvia ääniä jne.
- Tv-mainos ja radiokuunnelma ”Luontoääniä”: kolmen hengen ryhmissä suunnitellaan ja esitetään mainos ja kuunnelma puhetta, laulua ja ääniefektejä hyödyntämällä.
- Kalevalan runon lukeminen pareittain muunnellen nopeutta, voimakkuutta ja sävyjä. Harjoittelun esittäminen improvisaationa.
- Simultaaninumeroita ja simultaanilaulua: Toinen parista on johtaja ja toinen matkija. Johtaja sanoo hitaasti jonkun numeron, ja matkija yrittää sanoa saman numeron yhtä aikaa johtajan kanssa. Osien vaihto. Seuraavaksi johtaja laulaa jotain säveltä ja matkija yrittää tuottaa samaa säveltä yhtä aikaa sekä seurata johtajaa tämän muuttellessa sävelkorkeuksia. Osien vaihto. Tekeminen on tärkeämpää kuin seuraamistarkkuus.
- Oopperaresitatiivi: Esimerkiksi kotiläksyn kuulustelu aariana. Opettaja kyslee läksyn liittyviä asioita resitoiden modernia atonaalista ooppera-aaria muistuttavalla tavalla ja opiskelija vastaa samalla tyylillä resitoiden.

-
- Maiseman laulaminen: Seistään ringissä. Kaikki sulkevat silmänsä. Ensimmäinen laulaja hakeutuu mielessään lempimaisemaansa. Hän alkaa hyräillen tai laulaen ilman sanoja kuvata asioita, joita kohtaa maisemassaan. Toiset kuuntelevat ja kuvittelevat niitä värejä ja maisemia, joita laulaminen itse kussakin herättää. Kokemuksesta keskustellaan. Jokainen on vuorollaan laulajana.

3 Hengitysharjoituksia

Tavoite:

Tarkkaavaisuuden kiinnittäminen hengitykseen.

Perustelu:

Syvän hengitystavan katsotaan tavallisesti liittyvän kurkunpään alueen jännitysten vähenemiseen ja helpottavan äänenkäyttöä (ks. luku 6.1). Huomion kiinnittäminen hengitykseen vaikeutti kuitenkin nuotilleen laulamista projektin alkupuolella, joten hengitykseen kiinnitettiin huomiota lähinnä erillisten harjoitusten avulla. Hengityksen yhteydessä harjoiteltiin myös hyvän ryhdin yhdistämistä rentoon olemukseen.

Esimerkkejä:

- Lattialla lämpöalustalla selällä maaten nostetaan hitaasti vuoronperään raajoja sisään- ja uloshengityksen tahdissa.
- Päästetään pitkiä, matalia ”huokausääniä” selällä maaten kädet vatsanpeitteellä. Samalla tunnistellaan vatsanpeitteen liikkumista.
- Antaumuksellinen haukotteleminen samalla venytellen voi auttaa tuntemaan syvää hengitystapaa ja rentouttaa kurkunpään aluetta sekä kehoa.
- Kokeillaan mielikuvaa äänen ”sijoittumisesta” syvän, vähemmän syvän ja pinnallisen hengityksen kautta. Uloshengitykseen liitetään ääntä ja käytetään mielikuvina saksofonimaista (pallea), klarinettimaista (alarintakehä) ja huilumaista (ylärintakehä) äänen laatua. Harjoitus perustuu Voice Movement Therapy -metodiin (Newham 1994, 155–162).

4 Mielikuvien hyödyntäminen

Tavoite:

Helpottaa laulamista ja herättää myönteisiä laulamismielleyhtymiä

Perustelu:

Lauluopetuksessa mielikuvat esimerkiksi hyvästä tuoksusta sisään hengityksen yhteydessä vaikuttavat usein myönteisesti äänen laatuun. Kun tarkkaavaisuus suunnataan myönteisiin mielikuviiin, voi esimerkiksi laulamiseen liittynyt jännittyneisyys lieventyä. Mielikuvien avulla voi myös herkistää lihastuntoaistia. Eri aistipiirejä aktivoimalla voi saada uusia näkökulmia kokemuksiin (NLP-lähestymistapa, ks. luku 7.3.1). Tärkeää on, että kannustetaan opiskelijaa mielikuvatyöskentelyyn välittämättä siitä, laulaako hän nuotilleen vai ei.

Esimerkkejä:

- Istutaan ringissä ja tunnistellaan käsin kehon myötävärähtelyä kun lauletaan matalalta ja hiljaa pitkiä vokaaleita yksi kerallaan: ”a – o – u – aum”.
- Kokeillaan käsin parin kehon värähtelyä, kun tämä päästää eri korkuisia ääniä eri voimakkuuksilla. Eläydytään parin ääneen ja mietitään myös, ”mistä kohtaa kehoa” hän päästää eri ääniä.
- Istutaan tuoleilla ja lauletaan yhdessä tuttua laulua ja kuvitellaan äänihuulien siirtyvän värähtelemään varpaissa, reisissä, selässä, käsissä jne.
- Liikutaan ympäri salia ja lauletaan yhdessä tuttua laulua ja kuvitellaan, että oma keho suurenee, kun harppoo raajat levällään tai pienenee, kun mennään mahdollisimman pienelle kerälle lattialle.
- Onnistumistarinan kertominen: Jokainen kertoo jostain kokemuksestaan, jossa koki onnistuneensa. Kokemuksen ei tarvitse liittyä laulamiseen, vaan se voi koskea mitä muuta myönteistä kokemusta tahansa.*
- Oman laulamisen piirtäminen: Jokainen piirtää ja värittää ”oman laulamisensa” tarvikkeina A3-paperi ja väriliituja. Teemaa saa käsitellä niin kuin parhaaksi näkee. Esitellään piirros muille.*
- Jokainen piirtää kuvan siitä, ”mitä tapahtui, sanottiin tai tehtiin, kun lakkasi laulamasta” ja ”mitä positiivisia kokemuksia laulamisestaan on tähän mennessä saanut”. Tarvikkeina on A3-paperia ja väriliituja. Esitellään piirros muille ja keskustellaan piirrosten pohjalta.*
- Onnistunut laulamiskokemuspohdinta. Jokainen kirjoittaa lyhyen selostuksen tilanteesta (ks. liite 9).*

* Harjoitteet pohjautuvat FM, kouluttaja Lauri Heikkilän ideoihin.

5 Solmisointiharjoituksia

Tavoite:

Antaa visuaalista ja kinesteettistä tukea intervallien hahmottamiseksi.

Perustelu:

Jokaisella asteikon laulunimellä (do, re, mi, fa, so la, ti, do) on oma käsimerkkinsä. Intervallin laajuus, esimerkiksi pieni terssi so-mi, konkretisoituu ja assosioituu laulunimiin ja käsimerkkeihin. Solmisointi auttaa todennäköisesti intervallin sisäistä kuulemistä ja muistamista (Hongisto-Åberg ym., 1994, 112).

Esimerkkejä:

- Lauletaan yhdessä laulunimillä ja käsimerkkejä käyttäen so-mi, so-mi-do, do-re-do, do-(ala)ti-do.
- Astellaan rivissä tasapituusin askelin ja lauletaan solmisaationimillä; askel heijastaa intervallihyppyä.
- Lauletaan asteikkoa ylös- ja alaspäin solmisoiden.
- Lauletaan yksinkertaista laulua kuten ”Konkkis Koira” solmisoiden sekä laulaen laulun sanoilla ja käsimerkkejä käyttäen.

6 Laulujen laulaminen

Tavoite:

Saada uskallusta laulamiseen ja oppia laulamaan tuttuja lauluja nuotilleen yhdessä muiden kanssa. Alussa laulettiin mahdollisimman helppoja sävelmiä yhdessä. Vähitellen alettiin laulaa vaativampia lauluja ja myös yksinään muiden kuullen.

Esimerkkejä:

- Ollaan pareittain ja kumpikin laulaa toiselle jotain. Kuuntelija kiittää laulusta sanoen ”Kiitos, kuulin Sinun laulavan” kommentoimatta sen enempää.¹
- Lauletaan yhdessä tuttuja lauluja eri sävyin, iloisesti, surullisesti jne.

¹ Harjoitus on peräisin Monica Sperensin ”Alla kan sjunga” -kurssilta.

-
- Lauletaan yhdessä tuttuja lauluja matkien eri tyyllilajeja kuten rokkia, klassista laulua, jodlausta jne.
 - Heitetään hernepussia ringissä. Se, joka saa pussin, aloittaa haluamansa laulun, johon muut yhtyvät.
 - Puolet ryhmästä puhuu, puolet laulaa samaa laulua samalla tempolla.
 - Laululeikit ja niiden vetäminen.
 - Lauletaan pienissä ryhmissä tai kaikki yhdessä pianon säestyksellä osallistujien ehdottamia lauluja.
 - Karaokelauluilta eräässä karaokebaarissa. Melkein kaikki esiintyivät pareittain tai kolmen hengen ryhmässä.
 - Esimerkkejä lauluista:
Konkkiskoira; Tuiki, tuiki tähtönen; Ostakaa makkaraa; Aa-aa Heikki; Maijal' oli karitsa; Jaakko-kulta; Jänis istui maassa; virsi 494; Tule rauhan henki; Kuulkaa keitä mestari; Toivelaulukirjoista osallistujien valitsemia lauluja.

7 Tiedon jakaminen

Tavoite:

Antaa tietoa laulamiseen liittyvistä anatomis-fysiologisista seikoista.

Perustelu:

Osallistujilla oli hyvin vähän, jos lainkaan tietoa äänen toimintamekanismeista.

Esimerkkejä:

- Perusteluja, miksi kehon ja äänen lämmittely on tärkeää
- Lihastuntoaistin merkitys
- Ryhdin ja rentouden merkitys
- Kielen (anat.) liikkuvuuden ja rentouden tärkeys laulamissa
- Rekisteri-ilmiö
- Esitettyjen kysymysten pohdinta, kuten ”miksi ääni ei nouse ylös?”

Tavoite:

Auttaa opiskelijoita mieltämään laulaminen taitona, jota voi kehittää harjoitusten avulla. Auttaa heitä pilkkomaan taitoa pieniin osa-alueisiin ja havainnoimaan edistystä eri osa-alueilla.

Perustelu:

Oppimisinnostuksen ylläpitämiseksi taidon harjaantuminen on hyvä ymmärtää prosessiksi, jossa tekeminen itsessään on tärkeää. Joillakin osa-alueilla tapahtuu edistystä nopeammin kuin joillain toisilla. Laulamaan oppiminen vie aikaa, ja edistymisen on suhteellistettava mm. harjoittelun määrään.

Esimerkkejä:

- Kerroin omista laulamisvaikeuksistani kuten vertailemisen aiheuttamasta riittämättömydentunteesta, korkeiden äänten vaikeuksista, kehon jännitysten purkamisen hankaluuksista, kieliluuhiin kiinnittyvien lihasten jännittymisen aiheuttamista ongelmista jne. Kannustin uskomaan, että sitkeä harjoittelu kannattaa.
- Erilaisuuden korostaminen: kaikki harjoitukset eivät sovi aina kaikille, ja rikkaus on juuri omanlaisessa tekemisessä. Kokeilemalla erilaisia lähestymistapoja ja harjoitteita, kyselemällä ja pohtimalla on mahdollista edistyä.
- Prosessin korostaminen: oppiminen voi tyrehtyä, jos odottaa liian nopeasti tuloksia. On annettava työrauha itselle ja huomattava myös pienet edistysaskeleet. Omaan ääneen tutustuminen ja laulamaan oppiminen ei tapahdu yhdessä päivässä.
- ”Puolimatkan krouvin mietteet”: Puolessa välissä ensimmäistä periodia osallistujat vastasivat kirjallisesti muutamiin oppimista ja ryhmän työskentelyä koskeviin kysymyksiin (ks. liite 8).

9 Keskustelua

Tavoite:

Saada esille kysymyksiä, havaintoja, epäilyksiä jne.

Perustelu:

Pyrkimys avoimeen ajatustenvaihtoon edesauttaa toisiin tutustumista, luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä ja työskentelyn läpinäkyvyyttä. Pyrin aktiivisesti auttamaan keskustelujen syntymistä esimerkiksi esittämällä kommentteja tai vastakysymyksiä opiskelijoiden ajatuksista.

Esimerkkejä:

- Spontaanisti syntyvistä ajatuksista ja kysymyksistä keskustelu.
- Jokaisen tunnin lopussa listasin tunnilla tehdyt harjoitteet paperille. Jokainen arvioi harjoitusten hyödyllisyyttä ja miellyttävyyttä itsensä kannalta asteikolla 1–10. (1 = hyödytön, epämiellyttävä, 10 = hyödyllinen, miellyttävä). Seuraavan tunnin alussa arvioista keskusteltiin ja käytiin läpi edellistä kertaa kommentoimalla, mitä oppi, ajatteli ja miltä tuntui. Toisinaan erilaiset mielipiteet saivat aikaan vilkasta ajatustenvaihtoa.

10 Kotiläksyjä

Tavoite:

Aktivoida oppimisprosessia tapaamisten väliaikoina ja rohkaista osallistujia laulamaan enemmän.

Perustelu:

Oli tärkeää, että kotiläksyt olivat sellaisia, että jokainen varmasti pystyi ne tekemään. Perinteisiä laulutuntiläksyjä, kuten tietyn laulun opetteleminen, ei annettu.

Esimerkkejä:

- Laula jonkun sellaisen henkilön kuullen, jonka kuullen et ole aikaisemmin laulanut.
- Hyräile ”rentoutuslaulu” ja ”energialaulu” itsellesi päivittäin.
- Laula mukana radion tai television kanssa.
- Kurlaa ja laula.
- Anna itsellesi kannustavaa palautetta laulamisestasi.
- Pohdi, mikä askarruttaa, mitä haluaisit vielä oppia.

Liite 18 Lista tulososion ääninäytteistä

Ääninäyte	Nimi	Laulu	ajankohta
1 (raita 21)	Roosa	Illan rauha hiipii	15.5.2000
2 (raita 22)	Eetu	Keski-Suomen kotiseutulaulu	10.3.2000
3 (raita 23)	Laura	Taitotesti	5.10.1999
4 (raita 24)	Niko	Sävelaskelkulkuharjoittelua	7.4.2000
5 (raita 25)	Laura	Taitotesti	5.10.1999
6 (raita 26)	Juho	Elefanttilaulu	24.3.2000
7 (raita 27)	Laura	Prinsessa Ruusunen	20.3.2000
8 (raita 28)	Ville	Jaakko Kulta	9.12.1998

Liite 19 Keski-Suomen kotiseutulaulun ja Elefanttimarssin nuotinnukset

Keski-Suomen kotiseutulaulu

säv. I. Widéen
san. M. Korpilahti

Män-nik-kö-met-sät ja ran-to-jen rai-dat, laak-so-jen lie-peil-lä koi-vik-ko haat,
ah, po-lut kor-pi-a kier-tä-vät kai-dat, kuk-ki-vat kum-mut ja man-sik-ka maat!
Kei-te-le veh-mas ja Päi-jän-ne jyl-hä, kirk-ka-us Keu-run ja Kuu-han-ka-veen,
vuo-ri-enhuip-pu-jen kau-ne-us jyl-hä, ah, ko-ti-se-u-tu-a muis-toi-neen!

Elefanttimarssi

kansansävelmä

Yk-si pie-ni e-le-fant-ti mars-si näin au-rin-kois-ta tie-tä e-teen päin.
Kos-ka mat-ka o-li haus-ka niin, pyy-si-vät he mu-kaan yh-den to-ve-rin.